REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Ecole Doctorale de Français : Pole Ouest

UNIVERSITE D'ORAN
Faculté des Langues Etrangères
Département de français

MEMOIRE DE MAGISTERE DE FRANÇAIS

OPTION : DIDACTIQUE

INTITULÉ :

Remédiations pour l'enseignement / apprentissage de la grammaire en classe de FLE : le cas de la première année moyenne.

Présenté et soutenu publiquement par : **M^elle^ OSMANI MOUNIA**
Sous la direction de : Dr.GHELLEL ABDELKADER

Membres du jury :
Présidente : Dr. BENDJELID FOUZIA
Rapporteur : Dr. GHELLEL ABDELKADER
Examinateur : Dr. MEBARKI BELKACEM

PROMOTION 2009

Dédicaces

Je dédie ce travail,

***A** la mémoire de mon cher grand-père : Baidah.*

***A** mes chers parents qui ont toujours été là pour moi et qui m'ont donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. Espérant qu'ils trouveront dans ce travail toute ma reconnaissance.*

***A** ma chère petite sœur : Rym Sarah.*

***A** mes deux grand-mères : Kheira et Zhor.*

***A** mes oncles et à mes tantes.*

***A** mes cousins et cousines.*

***A** mes meilleurs amis :*

El Yamine, fatima et son mari Smail.

Remerciements

Après un travail mené avec beaucoup de sérieux, je saisis l’opportunité pour rendre hommage à toutes les personnes qui ont contribué à l’élaboration de cette recherche.

Ma gratitude et ma vive sympathie vont à monsieur Ghellel Abdelkader pour avoir accepter de diriger ce travail, et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Espérant qu’il trouvera ici l’expression de mon profond respect et ma parfaite reconnaissance.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements à l’ensemble des enseignants du cycle moyen pour leur participation à l’enquête relative à l’enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de français langue étrangère.

J’adresse également mon vif remerciement à celle qui nous fait l’honneur de présider le jury madame Bendjelid Fouzia et ses assistants qui ont accepté d’honorer ce rendez-vous.

Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement/ l'apprentissage de la grammaire.

La grammaire, cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide, dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force, aujourd'hui, dans la classe de FLE.

Cela démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. A l'heure ou l'éclectisme parait légitimé, les pratiques les plus hétérogènes se côtoient.

Certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle / fonctionnelle dans la lignée di niveau seuil et d'Archipel, pratiquent un enseignement fondé sur le sens ; d'autres peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche traditionnelle , d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique [(1)] et l'influence d'une grammaire (très)
traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrise bien.

1 Relatif à l'onomasiologie, qui relève de l'onomasiologie ; qui étudie une démarche pour aller d'une idée vers ses expressions dans une langue, vers des mots.

Au milieu de cette confusion, il est difficile de dégager quelques lignes directrices porteuses d'une cohérence génératrice de principes eux-mêmes cohérents pouvant donner lieu à des pratiques de classe plus unifiées, sécurisantes pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de FLE, avant le lexique, la civilisation et la phonétique.

Le rejet dont a souffert la grammaire durant la période rigide de l'approche communicative ne soit plus à l'ordre du jour. Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en parlant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières. Tout se déroule comme si la grammaire redevenait un passage obligé par l'enseignant du français.

Toutefois, il ne faut pas conclure que cette grammaire serait l'unique objet de l'enseignement, car il est précisé que la compréhension et l'expression orales sont également importantes.
Cette remarque est d'autant plus significative que ces composantes n'étaient pas proposées et qu'un enseignant sur trois a pris soin de le préciser.

Il existe une relation évidente entre un enseignant / un apprenant formel de la langue et la mise en pratique des formes, dans des situations de communication essentiellement orales.

Dans cette perspective, la question centrale de notre travail est de démontrer dans quelle proportion l'enseignant conscient de ses limites

mais aussi de la nécessité de prendre appui sur ce qui lui semble le plus stable dans la langue, intègre la grammaire dans le programme de français ?

Dans l'investigation de la problématique, nous nous sommes proposés de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques en classe de FLE ?
- Quelle grammaire enseigner en classe de FLE ?
- Quelles sont les démarches suivies pour la présentation de la grammaire en classe de FLE ?
- De quel(s) outil(s) l'enseignant a besoin pour l'enseignement/apprentissage de cette composante linguistique (grammaire) ?

Pour les besoins de notre recherche (collecte d'informations), nous avons confectionné un questionnaire : à l'intention des collègues enseignants du cycle moyen.

Les informations collectées nous ont permis de mieux cerner notre démarche en optant pour une méthodologie expérimentale à partir d'un échantillon spécifique à notre problématique.

Ensuite, nous avons structuré notre travail en trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous présenterons les résultats de notre questionnaire que nous essayerons d'interpréter et de commenter.

Dans le deuxième chapitre, nous ferons un aperçu global de ce qui est de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE. Ce chapitre sera réparti en trois parties ; dont la première sera consacrée à l'enseignement/ apprentissage du FLE au cycle moyen et plus précisément en 1ère année moyenne. La deuxième partie portera sur la notion de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Et enfin la troisième et dernière partie insistera sur la grammaire du français langue étrangère.

Le troisième chapitre sera consacré aux propositions didactiques.

.

PREMIER CHAPITRE

Protocole d'enquête

- **Questionnaire**
- **Analyse des résultats**
- **synthèse**

Pour étayer notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire distribué à cent enseignants de français langue étrangère du cycle moyen en Oranie, lors des journées pédagogiques, en présence des inspecteurs de FLE.

Notre but était de recueillir un maximum d'informations, en ce qui concerne la façon dont s'enseigne aujourd'hui la grammaire dans la classe de FLE au cycle moyen plus précisément en 1ère année.
Notre recherche s'oriente dans trois directions : la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa représentation, et enfin le matériel privilégié pour son enseignement.

Partant d'un constat de la situation actuelle du collège algérien, nous avons essayé à travers notre questionnaire de solliciter l'avis d'hommes de terrain et tout ce qu'ils endurent comme difficultés pour mener à bien leur noble mission.
Il s'agit d'un questionnaire composé de (20) items ; des questions fermées (mode QCM) et des questions ouvertes, se rapportant essentiellement à l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de français langue étrangère.
Ce questionnaire a été complété par 95 enseignants en activité dans des collèges où l'âge moyen de ces enseignants se situe entre 23 et 50 ans. Par ailleurs, deux tiers d'entre eux ont une formation spécialisée en FLE et une expérience d'enseignement atteignant les 30ans, et les deux autres tiers représentent les enseignants ayant fait un cursus universitaire et acquis une expérience moyenne d'enseignement allant de deux à sept ans.

Item 1 **:** Identité/ Age/ sexe.

Item 2 **:** Formation/ Expérience (cursus universitaire, nombre d'années d'enseignement en FLE

Item 3 **:** En classe de FLE à quoi accordez-vous plus d'importance ? Au lexique, à la phonétique, à la civilisation ou à la grammaire ?

Item 4 **:** En classe qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ?
Le lexique, la phonétique, la civilisation ou la grammaire ?

Item 5 **:** Combien de temps (en ٪) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?

Item 6 **:** Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ? Traditionnelle (morphosyntaxique), textuelle, notionnelle/ fonctionnelle ou autre ?

Item 7 **:** Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

Item 8 **:** En cours pratiquez-vous un enseignement de la grammaire implicite, explicite, déductive ou inductive ?

Item 9 **:** Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ? Pourquoi ?

Item 10 **:** Proposez-vous des exercices de conceptualisation

grammaticale ? Pourquoi ?

Item 11 **:** Lors de l'étude d'un point grammaticale :

Les apprenants doivent-ils retrouver eux-mêmes la règle ?

Vous donnez la règle complète ?

Vous donnez une partie de la règle seulement ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

Item 12 **:** Lors de la leçon de grammaire, quelles étapes suivez-vous en classe ?

Item 13 **:** Pour organiser la progression grammaticale en classe :

Vous vous appuyez sur un programme donné par l'institution ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

Item 14 **:** Quel (s) ouvrage (s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

Item 15 **:** Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

Item 16 **:** Quel (s) livre (s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe ?

Item 17 **:** Citez les types d'exercices que vous faites faire le plus

souvent à vos apprenants ?

Item 18 **:** En général, les exercices de grammaire se font : en classe ou à la maison ? Pourquoi ?

Item 19 **:** Mis à part les méthodes de langue et les livres d'exercices, quel (s) autre (s) outil (s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Item 20 **:** Est-ce que les élèves retiennent les règles de grammaire enseignées les années précédentes ?

I.2 Analyse des résultats de l'enquête

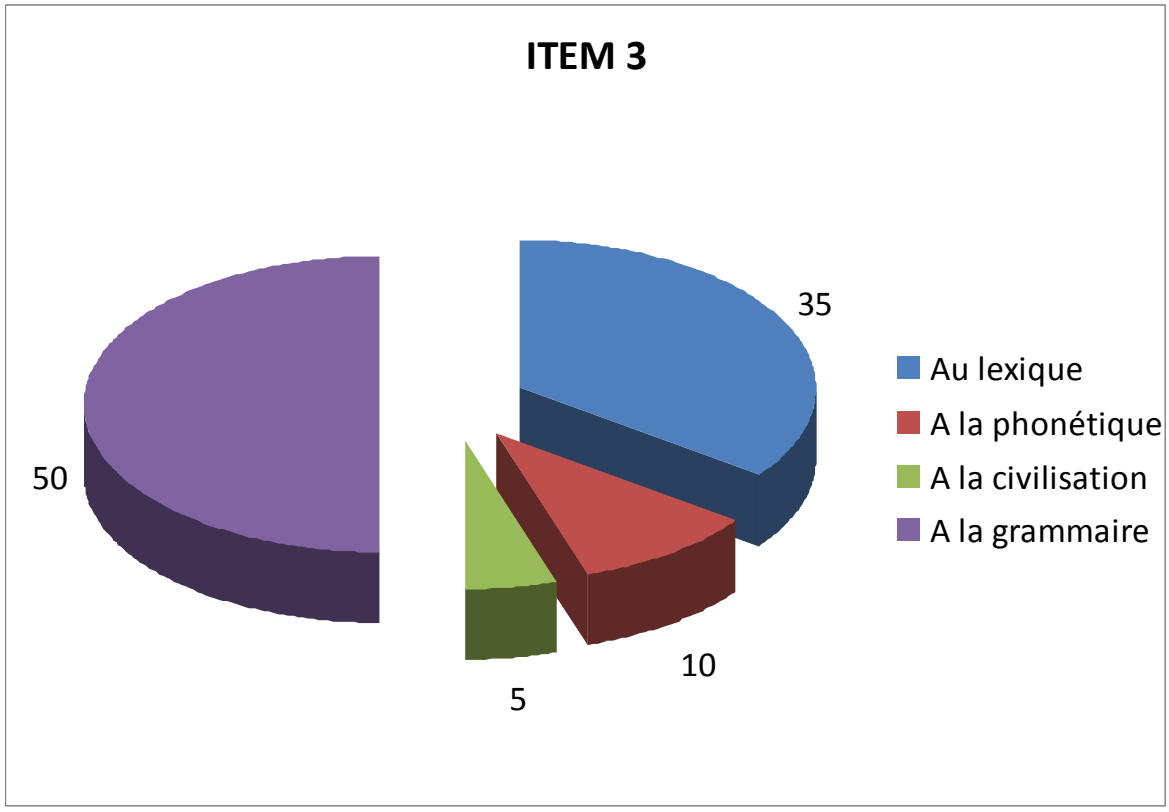
Le premier item du questionnaire portait sur l'identité, l'age et le sexe de chaque enseignant.

Le deuxième item du questionnaire portait sur la formation/ expérience de chaque enseignant (cursus universitaire, nombre d'années d'enseignement en FLE).

Item N° 03

En classe de FLE à quoi accordez-vous le plus d'importance ? Au lexique, à la phonétique, à la civilisation ou à la grammaire ?

Réponses	Nombre	pourcentage
Au lexique	35	35
A la phonétique	10	10
A la civilisation	05	05
A la grammaire	50	50

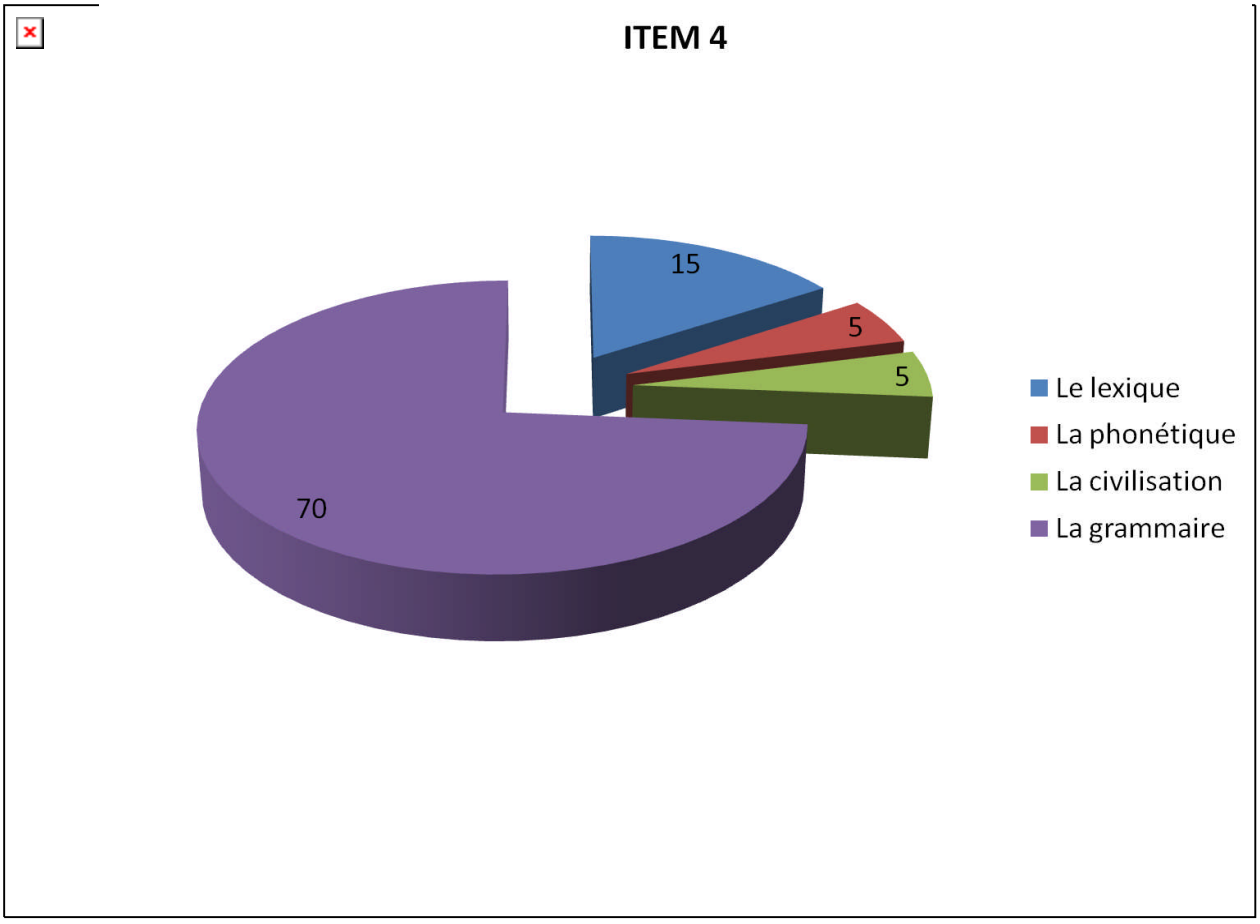


La majorité des enseignants du moyen ont répondu la grammaire, cela nous permet de dire que pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de FLE, avant le lexique, la civilisation et la phonétique.

Item N° 04

En classe qu'est ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ? Le lexique, la phonétique, la civilisation ou la grammaire ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Le lexique	15	15
La phonétique	05	05
La civilisation	05	05
La grammaire	70	70



Nous constatons que la plupart des enseignants trouvent qu'en classe, la grammaire suscite le plus d'intérêt de la plupart des apprenants. Elle devance le lexique et la phonétique, la civilisation n'apparaissant pas comme primordiale. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants.

Item N° 05

Combien de temps (en ٪) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?

D'après les enseignants, le temps consacré à la grammaire en classe de FLE varie entre 20et 70 ٪du cours ! Ces données sont à nuancer : seul un enseignant sur cinq dit enseigner de la grammaire pendant 60 à 70 ٪ du temps de la classe ; la même proportion en fait pendant 20٪, les autres se répartissent entre 30 et 50 ٪du temps du cours.

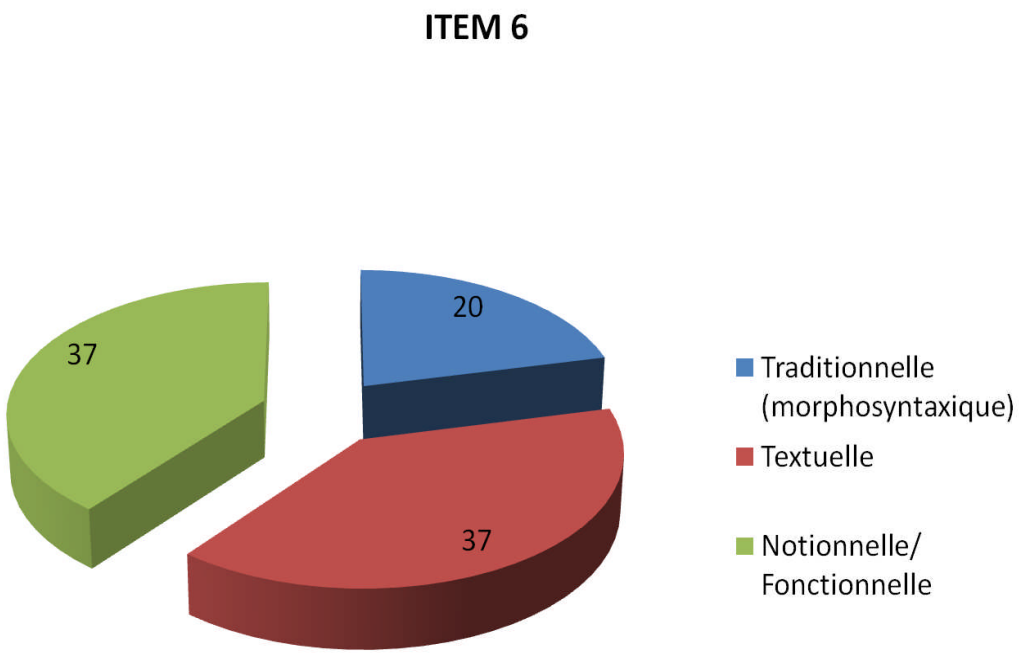
Ces résultats orientent malgré tout sur l'impression d'un enseignement du FLE fortement grammaticalisé. Il y a lieu de s'interroger sur le temps disponible pour l'enseignement des autres composantes linguistiques.

Notons que les enseignants qui accordent à la grammaire seulement 20 ٪ du temps –soit 12 minutes par heure- proposent un enseignement plus équilibré.

Item N° 06

Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ? Traditionnelle (morphosyntaxique), textuelle, notionnelle/ fonctionnelle ou autre ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Traditionnelle (morphosyntaxique)	20	20
Textuelle	37	37
Notionnelle/ Fonctionnelle	37	37



Dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire textuelle et notionnelle/ fonctionnelle, la grammaire traditionnelle n'étant pratiquée que par 20 ٪d'enseignants.
Donc, un amalgame est nécessaire pour proposer à l'apprenant des procédures lui permettant d'acquérir un réel savoir et surtout un savoir-faire en français.
Cette association entre deux types de grammaire conduit logiquement à des pratiques de classe rénovées qui accordent d'avantage de place à l'expression en situation. La présence de la grammaire traditionnelle montre que son utilité est reconnue par les enseignants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer.

Item N° 07

Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

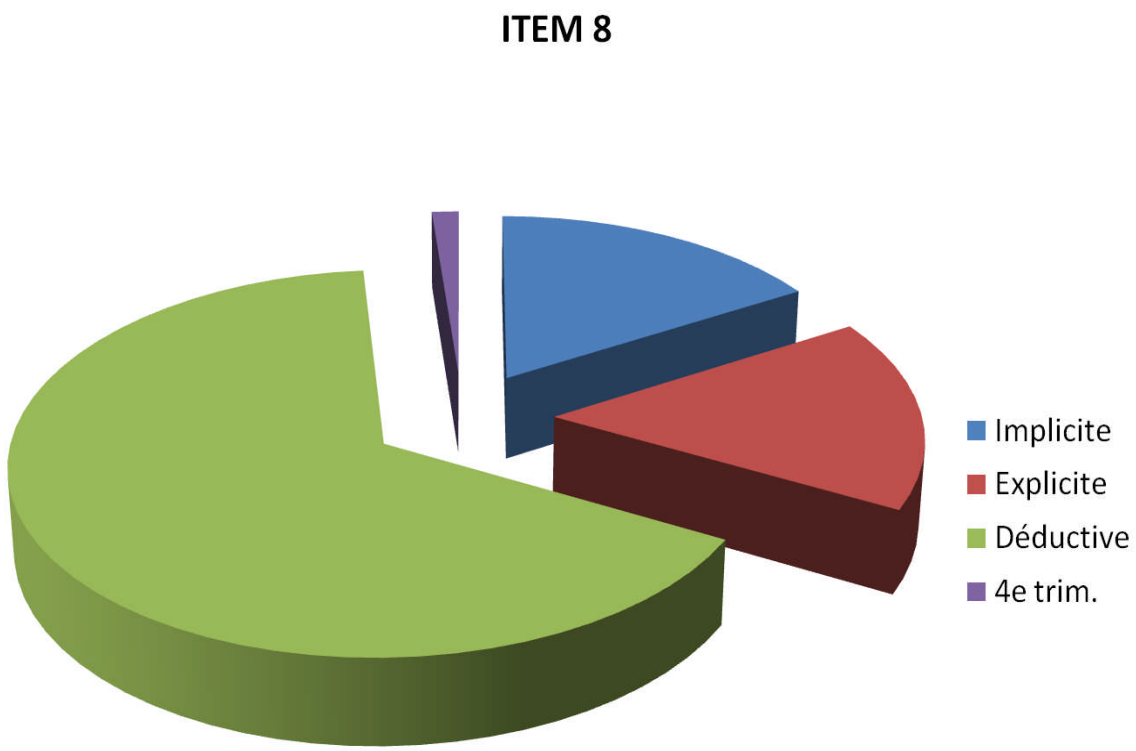
La grammaire ne peut pas être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule.
La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Les enseignants reconnaissent le bien étroit entre les deux : la situation de communication sert à introduire le point puis à le réinvestir.
Donc, selon la majorité des enseignants, une relation relationnelle existe entre la grammaire et la situation de communication ; l'étude de la grammaire doit se faire en situation de communication, l'élève est appelé à réfléchir, s'impliquer, à déduire, à comprendre « échanger en

situation ». Il existe une complémentarité entre les deux.

Item N° 08

En cours pratiquez-vous un enseignement de la grammaire implicite, explicite, déductive ou inductive ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Implicite	15	15
Explicite	15	15
Déductive	60	60
Inductive	05	05



minoritaire, 60 ٪des enseignants préfèrent la démarche déductive.
Cette combinaison de démarche traduit un souci permanent d'adaptation à la classe. Elle favorise également un changement de rythme propice à briser une monotonie peu bénéfique à la concentration de l'apprenant.
15 ٪d'enseignants pratiquent un enseignement implicite de la grammaire, mais jamais de façon exclusive : il est associé aux démarches déductives ou inductives. Ils demeurent attachés à l'énoncé clair de la règle grammaticale, de manière, pensent-ils à être mieux compris et éviter les confusions.
Cette préférence marquée pour la démarche déductive se trouve dans les étapes suivies en classe pour le traitement d'une question grammaticale.
Les enseignants savent définir et caractériser leurs démarches tant d'un point de vue synthétique qu'analytique. Pour la plupart des enseignants, l'introduction d'un point de grammaire se fait par le biais d'un document dont la nature n'est pas toujours précisée (oral, écrit, document authentique,…).

Nous en déduisons que pour eux le sens prime sur l'aspect formel : une forme est d'abord abordée en contexte, avant d'être isolée puis analysée. Cette attitude révèle que dans les années 90, les enseignants ne se sont pas contentés de réintroduire de la grammaire sous une forme traditionnelle dans la classe ; ils ont également compris et intégré l'importance du sens dans la communication. L'approche communicative a donc laissé sa marque dans les pratiques de classe.

Item N° 09

Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ?

Pourquoi ?

Les enseignants admettent faire usage d'une terminologie traditionnelle afin d'expliquer la grammaire. Par contre un tiers d'entre eux précise utiliser le métalangage « le plus simple possible ».

Ce souci est le reflet d'une préoccupation : les enseignants craignent de ne pas être compris par leurs élèves, et sont donc contraints à une simplification maximale.

En effet, dans la classe de FLE, il semble à peu près reconnu par tous que les procédures explicatives doivent être adaptées à ce public spécifique, et elles diffèrent par conséquent de celles destinées à des locuteurs natifs.

Les enseignants sont constamment partagés entre ce qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux, et le souci permanent de s'adapter à leurs élèves.

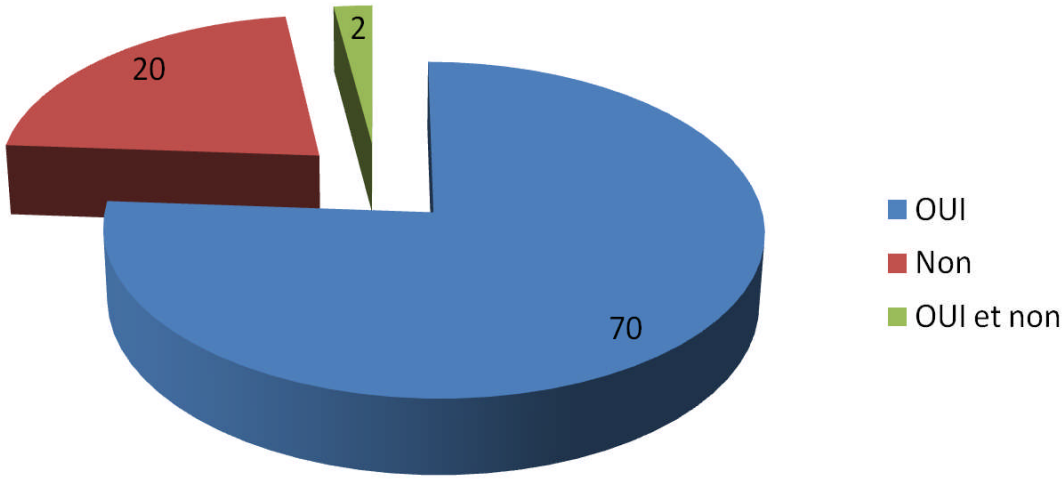
Item N° 10

Proposez-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

Pourquoi ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	70	70
Non	20	20
Oui et non	02	02.17

ITEM 10



Les enseignants ne se contentent pas de dicter les règles : ils font également réfléchir les apprenants sur les formes à partir d'un corpus. La grammaire n'apparaît plus désormais comme la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre. Il devient un médiateur pour l'apprentissage.

L'apprenant est considéré comme un être intelligent qui sait réfléchir sur la langue et qui s'exprime.

De plus, les exercices de conceptualisation grammaticale sont entrés dans la classe de FLE. 70 ٪des enseignants disent les pratiquer, même si ce n'est pas systématiquement. Ceux qui n'en font pas évoquent le manque de temps et le faible niveau de connaissances métalinguistiques

de leurs apprenants en langue maternelle [1].

Pour la majorité, la conceptualisation grammaticale est considérée comme nécessaire et essentielle à la mémorisation. Pour l'enseignant solliciter la réflexion de l'apprenant est un moyen de s'assurer de ce qui est compris.

Cette manière de procéder présente une alternative à l'emploi du métalangage traditionnel, ce dernier n'étant pas absolument transparent et universel.

Les enseignants en FLE acceptent de sortir de leur rôle de détenteur du savoir linguistique pour aller vers le savoir partagé.

De plus, ils considèrent qu'une règle est mieux intégrée par l'apprenant lorsqu'il a réfléchi sur un corpus et participer à son élaboration, même s'ils procèdent ensuite eux-mêmes à une reformulation.

Item N° 11

Lors de l'étude d'un point de grammaire :

Les apprenants doivent-ils retrouver eux-mêmes la règle ?

Vous donnez la règle complète ?

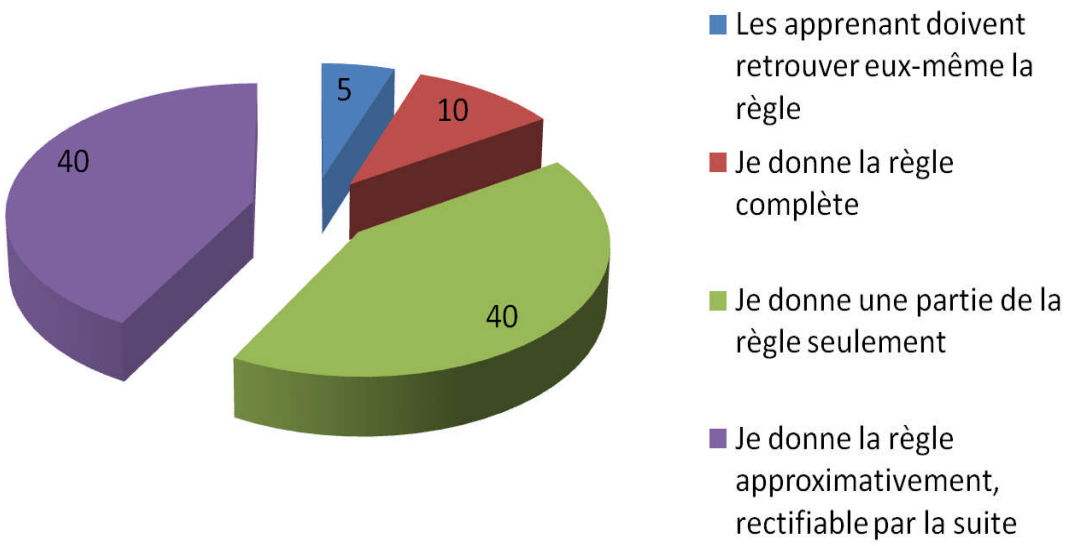
Vous donnez une partie de la règle seulement ?

Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ?

1. pour H. Besse, cette dernière considération constitue en effet un frein à l'usage des exercices de conceptualisation.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les apprenants doivent retrouver eux-mêmes la règle.	05	05
Je donne la règle complète.	10	10
Je donne une partie de la règle seulement.	40	40
Je donne la règle approximativement, rectifiable par la suite.	40	40

ITEM 11


5
10
40
40
Les apprenant doivent retrouver eux-même la règle
Je donne la règle complète
Je donne une partie de la règle seulement
Je donne la règle approximativement, rectifiable par la suite

En FLE, les enseignants du moyen avancent de manière très progressive. En effet, 40 ٪des enseignants donnent la règle approximativement rectifiable par la suite, ou une partie de la règle uniquement.

10 ٪des enseignants n'hésitent pas à donner la règle complète. Il convient de nuancer ces données en fonction du niveau des apprenants et de la complexité du point étudié. Même si la réflexion linguistique du groupe sur le corpus est pertinente, l'enseignant en dernier ressort, formalise la règle (ou une partie).

Seulement 05 ٪des enseignants font confiance aux apprenants et ne reviennent pas sur la règle élaborée par la classe : ils considèrent sans doute qu'elle est suffisamment précise et proche de ce qu'ils pourront eux-mêmes proposer, et qu'il vaut mieux passer directement alors à des applications plus ou moins guidées pour en vérifier la compréhension.

En classe, pour la grammaire, tout se passe comme si l'enseignant laissait momentanément la main à l'apprenant pour revenir ensuite à une répartition plus traditionnelle des rôles.

Item N° 12

Lors de la leçon de grammaire, quelles étapes suivez-vous en classe ?

En classe, dans les étapes suivies pour la grammaire, les enseignants insistent fortement sur la présence de la règle et des exercices. Lorsque l'on parle de grammaire, ces deux éléments s'imposent comme des évidences. Les exercices visent à mettre en application la règle pour

systématiser les formes et mesurer la compréhension.
Dans un premier temps, il s'agit d'exercices de simple manipulation, non contextualisés, des formes linguistiques.

L'enseignement de la grammaire se fait donc selon une démarche qui suit les étapes suivantes avec trois variantes :

1 Première variante

Document (oral ou écrit)- corpus- réflexion collective- règle- exercices d'application- production (orale/ écrite)

2 Deuxième variante

Document (oral ou écrit)- point de grammaire- règle- exercices d'application- production (orale/ écrite)

3 Troisième variante

Enoncé de la règle- explication- exercices d'application- production (écrite/ orale)

Les démarches sont plus ou moins détaillées, ce qui signifie que pour chacun enseigner de la grammaire en classe de FLE renvoie à des réalités différentes.

Toutefois, la règle énoncée par les apprenants et/ ou les enseignants est un passage obligé.

Item N° 13

Pour organiser la progression grammaticale en classe :

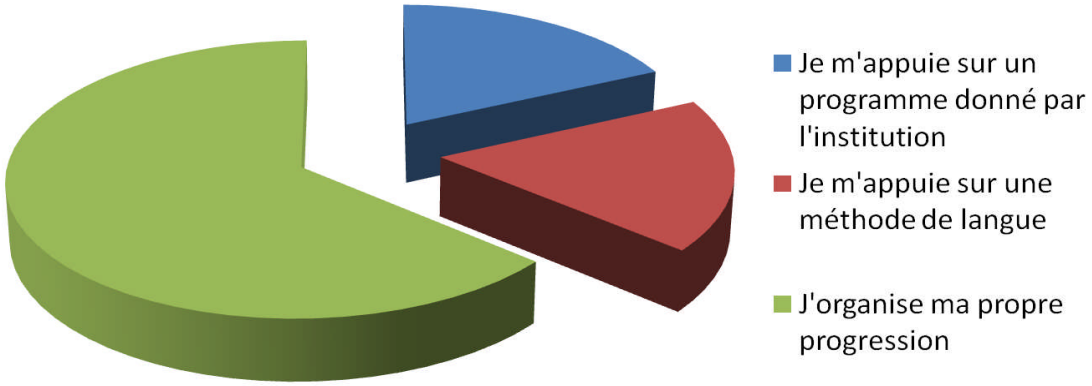
Vous vous appuyez sur un programme donné par l'institution ?

Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?

Vous organisez votre propre progression ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Je m'appuie sur un programme donné par l'institution.	17	17
Je m'appuie sur une méthode de langue.	17	17
J'organise ma propre progression.	60	60

ITEM 13


Je m'appuie sur un programme donné par l'institution
Je m'appuie sur une méthode de langue
J'organise ma propre progression

En ce qui concerne l'ordre dans la présentation des contenus linguistiques, les enseignants reconnaissent bénéficier d'une certaine liberté d'organisation.

60 ٪des enseignants du moyen ne suivent ni une progression donnée, ni une méthode de langue, mais leur propre progression. Les progressions proposées par les manuels de FLE ne font que peu recette, même si elles sont destinées à faciliter la tâche des enseignants.

Cette liberté de choix met également en lumière le peu de contraintes exercées par les collègues, qui font confiance à leurs enseignants tout en exigeant en retour une garantie sur la qualité des cours dispensées. Cette liberté est donc toute relative.

Item N° 14

Quel (s) ouvrage (s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

Les ouvrages les plus prisés pour préparer la partie grammaticale d'un cours de FLE sont ceux que nous appelons les « grammaires/ exercices », c'est-à-dire ceux qui proposent une alternance entre la présentation explicative d'un point et une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle [(2)]. pourtant, leurs contenus s'avèrent parfois superficiels, car ils ont été conçus avant tout pour des apprenants. Les grammaires de FLE sont également consultées : elle délivrent une information plus concise, plus complète et adaptée au public [(3)].

---

2 Du plus ou moins cité, nous retrouvons : la collection grammaire progressive du français, niveau débutant (1997), niveau élémentaire (1995), niveau avancé (1997) de CLE international, puis la série Grammaire des premiers temps (1996), L'exercisier (1992).

3 Il s'agit respectivement de la Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE (Didier Hatier, 1996), de la Grammaire vivante du français (Larousse, 1987), delaGrammaire utile du français : Mode d'emploi (Hatier, 1989) et du Français au présent (Didier, 1987).

Les méthodes de langues constituent aussi, dans leur façon de présenter la grammaire, des points de repères qui peuvent être utiles à la préparation d'un cours [(4)].

Un peu plus d'un enseignant sur cinq a recours à un dernier type d'ouvrages : les grammaires de référence pour français [(5)]. Ils pensent qu'il est parfois utile d'y aller chercher de l'information complémentaire pour mieux dominer une question grammaticale en classe de FLE.

Donc, enseigner la grammaire en classe de langue étrangère suppose de la part de l'enseignant –qu'il soit locuteur natif ou non- une connaissance assez poussée des mécanismes du français. Cette connaissance n'est bien sûr pas transférable directement en classe de FLE.

Une étape de réflexion sur l'ensemble du système grammatical est indispensable pour une adaptation aux nécessités du groupe- classe. Les apprenants n'étant pas des linguistes, ils attendent des explications qui leur soient accessibles et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue.

Cette dimension semble avoir été intégrée par les enseignants de notre échantillon, puisque tous –à une exception près- utilisent du matériel destiné à un public d'apprenants étrangers cherchant à acquérir le français. Même le tiers des enseignants qui n'a pas de formation spécifiquement FLE se sert de ces ouvrages.

---

4 En général, les enseignants n'ont pas donné les titres précis.

5 Les ouvrages cités sont : La grammaire d'aujourd'hui (Flammarion, 1986), La grammaire pour tous (Hatier, 1997), Le bon usage (Duculot, 1993 13^{e} édition) et la Grammaire du français classique et moderne (Hachette, 1962)

Item N° 15

Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

Nous remarquons que les enseignants sont relativement exigeants quant à leurs attentes grammaticales dans les méthodes de langue.
Pour un tiers d'entre eux, aucune ne correspond à leur conception de la grammaire. Peut être sont-ils en quête d'outils parfaits mélangeant les démarches, variants les pratiques et diversifiant les exercices.
Nous avons noté que les notions de règles et d'exercices sont attachées à la grammaire, mais les variations sont possibles en ce qui concerne les étapes à suivre en cours. Des méthodes qui s'attachent à une cohérence et à une récurrence dans les mêmes démarches ne peuvent pas satisfaire des attentes aussi variées.
Deux méthodes se dégagent néanmoins : Panorama [6] et cadences [7]. La première est à dominante traditionnelle dans sa présentation grammaticale, alors
que la seconde tend d'avantage vers une grammaire notionnelle-fonctionnelle. Ces deux tendances reflètent deux types de grammaire pratiqués en classe de FLE.

6. Panorama 1,2,3 (1996) et Panorama 4 (1998), CLE international.
7. Cadences 1 (1994) et Cadence 2 (1995), Hatier-Didier.

Item N° 16

Quel (s) livre (s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe ?

L'analyse des livres d'exercices utilisés en classe de langue montre que « les grammaires/ exercices » sont, ici encore, privilégiés [8].

Les enseignants se servent par conséquent des mêmes outils pour préparer leurs cours et pour présenter les points de grammaire en classe. Un même ouvrage fait double emploi : il est le livre de référence documentaire pour le professeur, ainsi que le manuel utilisé pendant le cours pour travailler sur les formes.

Néanmoins les livres d'exercices, dans leur diversité de présentation et d'approche, ne sont pas totalement satisfaisants, 20 ٪ des enseignants n'en utilisant aucun. Ces enseignants-là ne cèdent pas à l'attrait des produits finis à vocation universaliste ; ils préfèrent créer leur propre matériel, qui sera plus adapté à leurs cours et à leurs apprenants.

Item N° 17

Citez les types d'exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenant ?

8. Nous retrouvons les mêmes ouvrages qu'auparavant (cf. note3) auxquels il faut ajouter le cours de grammaire française : Activités niveaux 1 et 2 (Hatier-Didier, 1996)

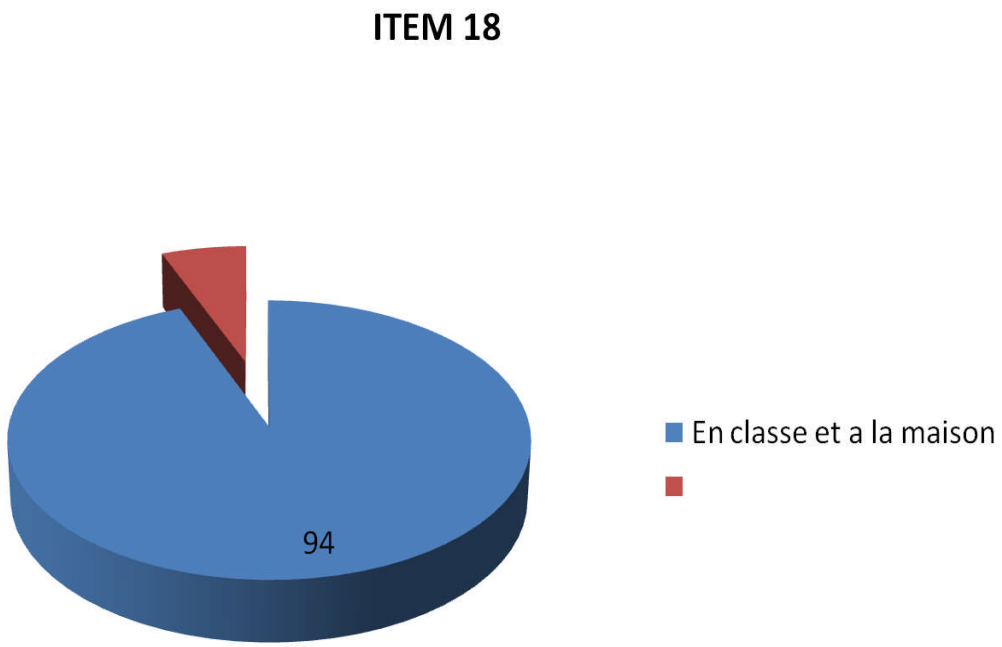
Les enseignants utilisent les cahiers pour la systématisation des formes linguistiques, car les exercices les plus communs sont les exercices lacunaires et les transformations. A l'évaluation grammaticale, ce sont en effet ces deux types qui sont largement privilégiés.

En complément, plus de la moitié des enseignants proposent des exercices de production orales et/ ou écrites pour enseigner la grammaire.

Item N° 18

En général, les exercices de grammaire se font : en classe ou à la maison ? Pourquoi ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
En classe et à la maison	94	100



Pour la majorité des enseignants les exercices de grammaire se font en cours (dans un premier temps) pour vérifier la compréhension immédiate et sont aussi donnés à faire à la maison, pour fixer les formes et pour laisser d'avantage de temps pour les autres activités de classe. Il s'agit vraisemblablement d'exercices de production écrite qui font appel à un effort individuel dans le réemploi guidé, et qui visent donc à dépasser la systématisation bien souvent décontextualisée des livres d'exercices.

Item N° 19

Mis à part les méthodes de langue et les livres d'exercices, quel (s) autre (s) outil (s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Insatisfaits du matériel préfabriqué, les deux tiers des enseignants ont recours à des documents authentiques et à des vidéos pour enseigner la grammaire en classe de FLE. Nous pouvons penser que les enseignants ont la volonté de varier les documents introductifs servant de base à l'élaboration de corpus pour la réflexion grammaticale.

Ces recherches impliquent un surcroît de travail : il faut d'abord trouver des documents pertinents puis élaborer une démarche pédagogique adaptée à un groupe donné. Au vu de tout le matériel destiné à la classe, il est remarquable que les enseignants fassent malgré tout preuve de créativité.

Item N° 20

Est-ce que les élèves retiennent les règles de grammaire enseignées les années précédentes ?

La plupart des enseignants ont certifié que la majorité des élèves ne se rappelait pas des règles grammaticales étudiées les années précédentes car l'élève n'apprend pas la règle en se basant sur la compréhension mais en se basant sur la récitation.

Notre enquête montre que l'approche par compétences a marqué les pratiques grammaticales en classe de FLE. En effet, la grammaire notionnelle- fonctionnelle, fondée sur le sens, est désormais entrée dans les cours de langue. Dans le milieu spécifique de la classe, les enseignants essaient de recréer une communication favorable à un fonctionnement de la langue tendant vers des situations réelles.

De plus en plus de documents authentiques sont introduits dans la classe pour montrer le français tel qu'il est pratiqué par les locuteurs natifs. Les documents fabriqués des méthodes de langue sont quelque peu délaissés même s'ils sont encore souvent utilisés pour introduire une question grammaticale.

Il semble se dégager trois catégories d'enseignants

a) Certains, très motivés par leur travail, sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants, et ils sont donc favorables à la manipulation et la mémorisation des formes dans un cadre semi- authentique.

   Ce sont les mêmes qui adaptent leurs démarches au lieu de céder à la facilité des produits tout prêts. Ils sont également très ouverts aux apports des nouvelles technologies à la classe de langue.

b) Une autre catégorie d'enseignants, plus conservateurs, met en œuvre un enseignement grammatical plus traditionnel. Plus enclins à se focaliser sur les formes linguistiques, ils pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire. Il y a d'abord une centration sur l'aspect formel de la langue, bien que le souci de réemploi dans des situations

authentiques ne soit pas absent.

c) D'autres enseignants, enfin, varient leurs pratiques, alternant les démarches onomasiologiques et sémasiologiques [9].

Toutes ces diverses pratiques grammaticales témoignent d'un éclectisme révélateur des représentations grammaticales de chaque enseignant dans la gestion de son cours de langue.
Le thème de la grammaire en classe de FLE évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage. Ces éléments se rattachent à une longue tradition d'enseignement/ apprentissage de la grammaire.

Les tentatives de rénovation ont laissé leurs traces et tiré la grammaire de son ornière formelle centrée essentiellement sur la langue, pour l'orienter vers la compétence de communication. La connaissance des lois régissant le français doit s'accompagner d'une mise en pratique dans un cadre de communication élargi tendant vers l'authentique. Quant au métalangage, des procédures inductives et d'avantage de conceptualisation éviteraient le recours à une terminologie pas toujours adaptée à une classe de FLE.

Dans leur pratique grammaticale quotidienne, nous remarquons que les enseignants essaient de proposer des démarches diversifiées, alors que les outils dont-ils font usage sont encore marqués, par la plupart, par le

9. Relatif à la sémasiologie qui est l'étude sémantique qui consiste à partir du signe linguistique pour aller vers la détermination du concept.

traditionalisme. Ils savent se détacher de ce qui leur est proposé lorsqu'ils le jugent nécessaire.

Les données recueillies dans cette enquête, montrent que les enseignants maîtrisent les concepts didactiques et sont capables de prendre du recul pour réfléchir sur leurs pratiques. Ce qui se dégage ce sont des démarches grammaticales personnelles relativement construites qui reflètent l'omniprésence de cette composante dans la classe de langue. Les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche par compétences.

DEUXIEME CHAPITRE

L’enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE

Il va de soit que l'apprentissage du FLE implique l'apprentissage de la grammaire de cette langue. Donc pour un programme ou un cours de langue, la détermination des modalités de cet enseignement est nécessaire : place, rôle, importance de la grammaire dans la double activité enseignement/ apprentissage d'une langue 2. Pourtant l'étude du domaine grammatical a connu une certaine évolution tant à la suite à la suite d'une certaine évolution linguistique sous la pression des didacticiens de la langue. Il en résulte que la grammaire d'aujourd'hui est beaucoup plus éclatée qu'autrefois de sorte qu'on se pose la question « quelle grammaire enseigner ?» Mais le choix d'une grammaire et de son type d'enseignement est conditionné par une multitude de facteurs : tenir compte à la fois des objectifs du cours, des milieux scolaires, des caractéristiques des apprenants (milieux, situation scolaire).
Ce sont ces raisons et la tâche d'enseigner qui nous ont poussées à élaborer ce chapitre théorique dont l'intitulé est : l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE.

La première partie de ce chapitre, sera consacrée à l'enseignement/ apprentissage du FLE au cycle moyen, plus précisément en première année moyenne.
Cette partie traitera : l'enseignement du FLE au deuxième palier, le français en 1ère AM, le programme du français en 1ère AM, l'élève sujet des apprentissages, les objectifs de l'enseignement du FLE en 1ère année moyenne et en dernier lieu l'organisation de l'enseignement/ apprentissage du FLE en 1ère AM.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous parlerons de la notion de la grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Et la grammaire du FLE occupera la troisième et dernière partie de ce chapitre où l'on explicitera les étapes de la conceptualisation grammaticale ou la grammaire par la démarche active de découverte.

II.1 L'enseignement/ apprentissage du FLE au cycle moyen (1ère année moyenne)

Les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue française
à travers différents types de textes.
Au cours des quatre années de collège, narration et argumentation s'équilibrent dans des pratiques décloisonnées qui intègrent souplement activités d'oral, de lecture et d'écriture, en les articulant.

En première année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation, injonction, etc…) ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude du français.

En deuxième année**,** une grande place est accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective ou description subjective, description au service d'une explication, d'une argumentation, dans un texte documentaire etc..)

En troisième année, la prépondérance est donnée à l'explication, et en quatrième année à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement du FLE au moyen, les types de textes les plus divers sont étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

II.1.1 L'enseignement du FLE au deuxième palier

1) L'ordonnance du 16/04/1976 toujours en vigueur portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français, trois objectifs :
    a) l'accès à une documentation simple, dans le FLE.
    b) La connaissance des civilisations étrangères.
    c) Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

2) De manière pragmatique, les programmes de français du 2° cycle (tels qu'ils figurent sur les réaménagements officiels de 1998) de français du deuxième cycle visent, à coté de la construction d'une compétence générale ouverte sur les autres, l'acquisition d'un niveau seuil linguistique (qu'il faudrait délimiter) irréversible.

L'enseignement du français a pour but de conférer à l'apprenant, dans le domaine de la communication orale et écrite, une compétence de base correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et le niveau 2 du français langue étrangère et lui permettant d'interagir dans des situations authentiques de la vie sociale, ou dans les situations de vie courantes simulées en classe [(1)].

Nous n'aborderons pas dans le détail le 3eme objectif car il concerne l'enseignement au 3eme cycle ou l'apprenant est censé avoir acquis une « maîtrise » de la langue tant sur le plan oral qu'écrit etc.

---

1. voir directives du ministère de l'éducation nationale, relatives aux unités d'enseignement du FLE au deuxième palier.

De ce profil de sortie et à travers les compétences visées par les nouveaux programmes, nous pouvons dire que le niveau réel de nos apprenants ne permet pas d'atteindre effectivement et d'une manière efficace ces objectifs.

II.1.2 Le français en 1ère AM

Pour l'élève de 1ère AM, apprendre le français consiste à maîtriser cette langue (code et emploi) pour recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations autonomes (recherche documentaire, échange avec les autres, ouverture sur le monde).

Cela se réalise à travers des activités de pratique de l'oral et de l'écrit : interaction verbale directe, lecture et écriture. Les outils linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison) sont, dans ces activités, utilisés à bon escient.

Le tableau suivant décline les compétences retenues pour la 1ère AM. Elles sont hiérarchisées et distribuées en fonction des domaines de l'oral et de l'écrit, en réception et en production.

Oral		Ecrit	
Réception	Production	Réception	Production
Ecouter	Parler	Lire	Ecrire
- Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe – cours – débat – exposé) - Construire du sens à partir d'un message oral. - Construire son discours pour un message oral.	- Produire un énoncé cohérent pour raconter en tenant compte de la situation de communication. - Produire un résumé à partir d'un texte écouté.	- Construire du sens à partir d'un texte écrit. - Lire pour se documenter. - Faire une lecture réflexive. - Acquérir un comportement de lecteur autonome.	- Maîtriser les aspects graphiques du français. - Produire un écrit en fonction d'une situation de communication. - Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit.

II.1.3 Le programme du français en 1ère année moyenne

La finalité du nouveau programme est de préparer l'élève par la pratique de l'orale et de l'écrit à communiquer dans la langue.

Le programme fait le choix de développer chez l'élève de 1ère AM des compétences discursives. Il lui permet ainsi par l'apprentissage de la narration et de la description, de se situer dans l'espace et le temps ; et par l'explication et l'argumentation, de construire des raisonnements et de défendre son point de vue. Ce programme propose de passer de la transmission du savoir à sens unique à une logique d'apprentissage et de

construction des savoirs par l'élève, résultant d'une pédagogie de l'accompagnement, faite d'interactions entre élèves et entre les élèves et l'enseignant.

Le programme fait le choix de la construction des savoirs et des savoir-faire dans des séquences, c'est-à-dire des ensembles d'activités, visant des objectifs de réception et de production (écouter/dire, lire/écrire).

Le projet donne vie à ces processus d'acquisition. Les élèves sont amenés à réaliser une production, en trois séquences (ou plus) qui finaliseront les enseignements/ apprentissages.

Nous faisons appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les élèves. C'est pour cela qu'il faut souvent offrir aux élèves l'occasion de travailler ensemble (à deux, par petits groupes ou toute la classe ensemble).

Le but de cette pédagogie est l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs acquis antérieurs. L'hétérogénéité des élèves d'une même classe implique une pédagogie adaptée.

II.1.4 L'élève sujet des apprentissages

Nous savons tous qu'enseigner une langue n'est pas seulement enseigner la grammaire parce qu'elle n'est qu'une composante de la langue. Mais « quelle est la place qu'occupe la grammaire dans un

programme ou un cours de langue2 ? » cela dépend de beaucoup de facteurs surtout des apprenants (de leur âge, de leur niveau de connaissance, de leur niveau de scolarité, etc).
L'enseignement en général et l'enseignement des langues en particulier, présuppose qu'il y ait quelqu'un qui soit prêt à les apprendre.

C'est donc une action dont le résultat dépend de deux protagonistes : l'enseignant et l'apprenant. Cependant, il n'y a l'enseignement que s'il y a quelqu'un qui apprend quelque chose ; mais on peut apprendre une langue sans passer par l'enseignement.

Aussi, est-il plus logique d'aborder en premier lieu l'apprentissage des langues au lieu de leur enseignement. H.Besse et R.Porquier, (1991) font à peut près la même remarque sur l'apprentissage et l'apprenant à propos de l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs : « les notions de grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage prennent en compte l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs, grammaticales ou autres dans toute situation d'enseignement/ apprentissage. Une esquisse de l'évolution récente des conceptions des idées et des recherches en ce domaine aide à comprendre comment et pourquoi la didactique des langues en vient à donner actuellement une place et un rôle centraux à l'apprenant et à l'apprentissage ». l'apprenant est donc un élément important dans l'activité d'enseignement/ apprentissage. Un programme de ce type doit tenir compte de son style d'apprentissage.

L'âge de l'apprenant est aussi un facteur non négligeable. En effet on n'enseigne pas de la même façon à un enfant de 6 ans qu'à un enfant de 10 ans. Plus l'apprenant est jeune moins il est en mesure de comprendre

les règles ou de vraiment les intérioriser. Par ailleurs, les adolescents et les adultes ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue.
La question de degré de scolarité joue également un rôle, plus l'apprenant a un degré élevé de scolarité reçue, plus il réclame lui-même de la grammaire, et vice versa.

Le rôle de la langue maternelle doit également être revalorisé et elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages. La méthodologie cognitiviste est considérée comme une approche indirecte de la langue étrangère puisqu'elle a recours à la langue maternelle, elle accepte la comparaison et même la traduction pour faire réfléchir les apprenants sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence, sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère, surtout en ce qui concerne la grammaire.

Le vécu langagier de l'apprenant est aussi reconnu et largement pris en compte dans le cursus de l'enseignement.
Enfin, le bagage linguistique de la langue maternelle et/ ou une autre langue est considéré comme précieux, ce dont on doit profiter pour enseigner et apprendre une ou plusieurs autre langue (s).

II.1.4.1 L'autonomie de l'apprenant

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue

étrangère. Mais en didactique l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une « disparition progressive du dirigisme », cette disparition progressive suppose une innovation progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseigné au profit de l'apprentissage.

Selon Henri Holec [(2)], l'autonomie s'apprend pour s'auto- diriger, l'apprenant doit savoir apprendre ; c'est l'une des conditions de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates.

L'auto apprentissage (ou encore auto enseignement, ou autoguidage) suppose que l'apprenant acquiert progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage. En fait tout apprentissage est « auto » et on peut dire qu'il est difficile à tout apprenant de mener à bien une acquisition de langue sans une compétence d'apprentissage.

Pour conclure, nous dirons que l'autonomie de l'apprenant constitue la pierre angulaire d'un enseignement centré sur celui-ci. C'est l'élève qui apprend, lui seul, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas.

De même que dans le schéma de communication de Jakobson, c'est le destinataire qui fait, en dernier ressort, le sens du message, de même ici, c'est l'élève qui est au centre du dispositif et qui lui importe. Le rôle de l'enseignant est celui d'un guide afin de mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre.

---

2. Holec. H**.** Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro- guidé. Le français dans le monde, numéro spécial, les auto- apprentissages. Fevrier 1992.P46.

II.1.4.1.1 Connaître l’apprenant d’aujourd’hui

II.1.4.1.1.1 Les lignes de force du portrait de l’apprenant d’aujourd’hui

Il est un être d’action et d’émotion. Il ne se contente plus de regarder la vie des autres, il s’engage pleinement dans l’aventure de sa propre vie. Son besoin d’action et d’émotions et tel qu’il « zappe » ce qui est trop lent ou ce qui ne l’intéresse pas.

Il se nourrit d’images et il s’exprime par des images ; constamment sollicité par la télévision, le cinéma, les affiches etc ; sa façon de parler emprunte plus au langage informatique qu’au livre traditionnel. Sa pensée et son expression sont plus proches du rythme du montage de séquences visuelles que du déroulement des mots dans une phrase.

Il est à la recherche de liens affectifs solides. Il se situe par rapport à des adultes qui sont ses parents et d’autres qui font partie de son milieu ambiant. Il a besoin de « modèles » pour se tenir en sécurité.

Il est ouvert sur le monde. Il est né dans un monde en évolution rapide. Il découvre la différence des modes de vie, des règles de politesse, des manières de manger ou de dormir etc. son esprit s’ouvre à la tolérance, au respect de l’autre.

Ces quelques traits esquissent à peine le profil complexe de l’enfant d’aujourd’hui. Mais la question qu’il est possible de poser est : quel type d’accompagnement éducatif peut convenir à un tel enfant ?

Nous pensons que pour être en harmonie avec un tel profil l'enseignant(e) doit développer un type particulier de relation éducative. Il ou elle sera, selon les termes de Jacques Tardif [3] tantôt penseur ou preneur de décisions, tantôt « motivateur », modèle, médiateur ou entraîneur.

Nos élèves d'aujourd'hui n'ont pas seulement besoin d'encadrement, ils ont surtout besoin d'accompagnement qui consistera à se joindre à eux pour aller ou ils vont, en même temps qu'eux.

Le premier pas de cet accompagnement est donc la connaissance du client [4]

On ne se contente pas de connaître le nom et l'age de ses élèves, leur origine sociale mais on devra prendre en compte :

1 Leurs attentes et celles de leurs « parents ».
2 Ce qui les intéresse particulièrement.
3 Leur rythme d'apprentissage.
4 Leurs forces et leurs faiblesses.
5 Leurs sources de motivation.
6 La perception qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs enseignants, de l'école etc.

3.Tardif. J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal. Ed : Logiques.1992.p203.
4. Piaget. J. psychologie de l'enfant. Collection : Que sais-je. Paris. 1976.

Cette connaissance si elle est effective, l'enseignant sera conscient des besoins réels de ses élèves et mettra tout en œuvre pour les prendre en charge dans son accompagnement : besoin d'être pris au sérieux, besoin de vivre le plaisir de la découverte, besoin d'agir et de réagir en toute liberté, besoin de partage et de relations. C'est une tache ardue pour tout enseignant, mais indispensable car elle permettra de découvrir la nécessité de passer à « une individualisation de l'intervention pédagogique ». C'est un défi de taille.

II.1.5 Objectifs de l'enseignement du FLE en 1ère année moyenne

Pour fixer un programme, en dehors de la variable apprenant, il faut tenir compte également des objectifs du cours ou du programme (quelles sont les connaissances à faire apprendre ?) quelles compétences développer ? si l'on veut, par exemple, développer la compétence de production écrite, l'importance accordée aux aspects formels de la langue est plus grande que s'il s'agit de la compréhension.

Une prise en compte des besoins langagiers des apprenants s'impose aussi. Le traitement grammatical, en classe de langue est en fonction du type de besoins langagiers identifiés au préalable.

L'importance de la grammaire accordée à un programme ou un cours de langue dépend essentiellement des facteurs reliant aux apprenants et aux objectifs.

Donc l'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'orale qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/ parler et lire/ écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit donc pour l'élève du collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affirmera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

II.1.5.1 Profil d'entrée

II.1.5.1.1 Compétences en compréhension orale et en expression orale

En première année moyenne, l'élève est en mesure de :

- Réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié,

verbal ou non verbal.

- Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière Compréhensible dans des séquences conversationnelles.
- Dire un poème.
- Questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

II.1.5.1.2 Compétences de lecture

- Lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation).

- Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation).

- Mettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte.

-Identifier à partir d'une lecture silencieuse :

* Les personnages d'un récit.

* Les enjeux d'un récit.

* Les actions entreprises.

* Les résultats obtenus.

* Les objets et les lieux.

- Reprendre l'essentiel d'un texte lu.

- Donner un avis personnel sur un texte.

II.1.5.1.3 Compétences en expression écrite

- Utiliser correctement les caractère des différents types d'écriture : scripte

Cars ive, majuscules et minuscules.

- Ecrire pour conserver une information.

- Ecrire pour communiquer ce qu'il a compris.

- Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

II.1.5.1.4 Compétences linguistiques

II.1.5.1.4.1 En vocabulaire

- Chercher la signification d'un mot dans un dictionnaire à partir de l'ordre alphabétique.
- Découvrir le sens d'un mot dans un contexte.
- Constituer quelques familles de mots (champs notionnels)
- Trouver des synonymes et des antonymes.
- Appliquer les règles simples de formation des mots (préfixation, suffixation)

II.1.5.1.4.2 En grammaire

- Identifier la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminants et adjectifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositionnels)
- Identifier les éléments d'une phrase à trois constituants
- Identifier les différents types de phrases.
- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal

II.1.5.1.4.3 En conjugaison

- Utiliser les formes verbales du discours (celles liées au moment où l'on parle).
- Situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

II.1.5.2 Profil de sortie

Les compétences et les objectifs essentiels en 1ère AM visent la consolidation des acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites, de même qu'ils tendront vers l'homogénéisation des niveaux. En matière de contenus, plusieurs formes de discours sont retenues : le récit, la description, le dialogue...etc.

Cependant, le narratif constituera la dominante vu qu'il correspond bien aux motivations de le tranche d'âge concernée.

Ainsi, le programme de 1ère AM met en place les savoirs et savoir-faire nécessaires à des interactions verbales et/ou écrites sur les formes et les fonctions du discours. Ces apprentissages seront développés au cours des années suivantes au collège.

L'élève sortant de la première année moyenne, aura renforcé ses bases en français :

A l'oral**,** il sera capable d'exposer des idées, d'exprimer un affect et de donner un avis. Il saura dire à haute voix des textes variés. Il sera en mesure de reformuler une histoire un propos.

En lecture, il sera familiarisé avec la narration, la description et le discours direct et indirect. Il saura retrouver la structure d'un récit, identifier les personnages et repérer des lieux, des actions. Il sera capable de repérer des passages descriptifs dans un récit, de reconnaître l'objet d'une description, il sera capable de distinguer le discours direct (à

travers les signes de ponctuation) du discours indirect.
A l'écrit, l'élève sera capable de rédiger un récit d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal.
Il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation d'un brouillon, élaboration d'un plan).

Il aura acquis des savoir-faire sur le plan méthodologique :

- Faire une recherche documentaire.
- Sélectionner une information.
- Classer des documents.
- Organiser son travail…

Dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.

II.1.6 Organisation de l'enseignement/apprentissage du FLE en 1ère AM

L'enseignement/apprentissage du FLE en 1ère AM s'organise en projets.
Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou deux compétences prennent tout leur sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée.

Cela implique la mise en œuvre d'un processus où les apprentissages, reconnus indispensables à la finalité du projet, sont inventoriés et

organisés.

Le projet est de ce fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce n'est non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages.

En situation de classe les innovations portent sur :

- l'importance accordée à l'oral, comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole. Cet apprentissage se poursuit de la première à la dernière année d'enseignement moyen.

- la place de l'écrit comme instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme.

> L'acte d'écrire fera l'objet d'un enchaînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture, d'écriture/réécriture constamment liées.
>
> La qualité de l'écrit sera toujours fonction de la qualité de la lecture, des aptitudes de réécriture et de l'adéquation à une situation de communication.

Donc, apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue.

C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives.

Ce principe fondamental détermine les choix méthodologiques suivants :

Les quatre champs comprendre/parler, lire/écrire, répartis en compétences et activités de réception et de production dont les domaines de l'oral et de l'écrit sont travaillés de manière équilibrée pendant l'année scolaire.

Pour donner du sens aux apprentissages, la langue n'est pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives. Le principe fondamental en 1ère AM est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève. Le tronçonnage, l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent disparaître au profit d'une intégration des activités dans le cadre du projet. Cela n'empêchera pas que des moments de la classe soient consacrés à des activités de systématisation et de formalisation.

II.2 La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'enseignement/apprentissage d'une langue a pour objectif de faire en sorte à ce que l'apprenant soit communicant. Etre communicant signifie au préalable posséder une connaissance solide de la grammaire.

La grammaire a un rôle important autant dans les méthodes audio-visuelles, que dans les méthodes communicatives. Dans ces méthodes, les apprenants ne voient aucune description grammaticale, ils acquièrent les divers emplois d'une même structure grammaticale à travers des exercices de différents types.

Il convient, en didactique de la grammaire du FLE, de prendre en considération les notions suivantes: grammaire active/passive; grammaire contextualisée/décontextualisée; grammaire de l'oral /de l'écrit; grammaire de la langue/de la parole; grammaire de phrase/de texte; grammaire déductive/inductive; grammaire explicite/implicite; grammaire interne/externe
(à l'apprenant); grammaire normative/descriptive; grammaire structurale/générative/énonciative

II.2.1 Grammaire active/passive

La grammaire active est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active. Elle est appelée aussi grammaire de production.

La grammaire passive est l'ensemble des règles linguistiques que

l’apprenant maîtrise seulement à un niveau de reconnaissance, c’est-à-dire, l’apprenant identifie les formes linguistiques qu’il a déjà rencontrées précédemment. On l’appelle aussi grammaire de reconnaissance.

Quand l’on parle de la grammaire active/passive, il s’agit alors de la grammaire replacée dans le cadre des phénomènes de communication, l’hypothèse étant qu’il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu’on doit

par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d’une grammaire pour produire, et d’une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement identiques.[5]

.

II.2.2 Grammaire contextualisée/décontextualisée

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

La situation de communication est l’ensemble des paramètres qui influe sur les contenus selon certains modes:

canal: lettre papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face à face;

statut respectif, personnalité, état d’esprit des interlocuteurs, lieu, moment;

5. Galisson R., Coste D. Dictionnaire didactique des langues. Paris : Hachette, 1976, p. 256

La situation d'enseignement/apprentissage est l'ensemble des paramètres qui influe sur le processus d'enseignement/apprentissage:

format, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants;

degré de motivation et maturité des apprenants;

conditions matérielles, contexte social et institutionnel, etc.

La grammaire décontextualisée est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication. Par exemple, dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

II.2.3 Grammaire de l'oral/de l'écrit

La grammaire de l'oral est basée sur les normes en vigueur dans la langue orale: déictiques, interjections, chevauchements, hésitations, etc.

La grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral.

II.2.4 Grammaire de la langue/de la parole

La grammaire de la langue est l'ensemble des règles qui régissent la langue conçue comme un système de nature sociale soumis à des conventions collectives. La langue est un système social que les locuteurs utilisent pour énoncer une parole personnelle située.

La grammaire de la parole est l'ensemble des règles que régissent la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est

donc une grammaire descriptive, non normative.

II.2.5 Grammaire déductive/inductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire.

Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou à une règle (syntaxique) pour guider sa production.

Ce type d'application suppose qu'il y ait préalablement conceptualisation. La conceptualisation est l'observation des formes linguistiques et les réflexions sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale d'une organisation morphologique ou syntaxique.

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

II.2.6 Grammaire explicite/implicite

La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves. (6)

---

6. idem 5, p. 206.

Autrement dit, un enseignement de la grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage,

systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit.

La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de «fabriquer» ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus ou moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent.

La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. (7)

Autrement dit, *la grammaire implicite est un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition*. (8)

7 idem.5, p. 254.
8 Besse H., Porquier R. Grammaire et didactique des langues, 1991, p. 86.

II.2.7 Grammaire interne/externe

La grammaire interne est l'ensemble des règles de la langue étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément. Cette grammaire est appelée aussi «grammaire intermédiaire» ou «interlangue».

La grammaire externe est l'ensemble de règles données de l'extérieur à l'apprenant (telles qu'énoncées par l'enseignant, ou dans le précis grammatical du manuel). C'est la grammaire utilisée dans les exercices d'application pendant lesquels l'apprenant peut se référer aux règles canoniques.

II.2.8 Grammaire normative/descriptive

La grammaire normative est l'ensemble des règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du «bien parler» ou du «bien écrire». La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. La grammaire traditionnelle est une grammaire normative. La grammaire normative, en demeurant au niveau du discours, reste obligatoirement énumérative et impuissante.

La grammaire descriptive est l'ensemble de règles qui régit la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement contrairement à la grammaire normative. La grammaire moderne est une grammaire descriptive.

La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et

grammaire descriptive. Grammaire normative est alors connotée de façon quasi péjorative comme signifiant grammaire traditionnelle, non scientifique, insuffisante et tatillonne, limitée aux écrits littéraires et à un bon usage défini par référence à une classe ou à un groupe social de locuteurs. A l'inverse, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée, sans exclusive sociale ou esthétique. [(9)]

II.2.9 Grammaire structurale/ générative/énonciative

La grammaire structurale est la première grammaire moderne, et présente parfois des variantes importantes depuis sa fondation par Saussure au début du 20e siècle.

Selon Eddy Roulet [(10)], la grammaire structurale peut fournir, par son contenu comme par sa forme, une base solide à l'enseignement des langues vivantes.

Elle décrit la langue en usage dans une certaine communauté à une certaine époque, puisqu'elle étudie des échantillons enregistrés sur le terrain.

La grammaire générative est une forme de grammaire structurale. La grammaire générative repose sur les acquis de la linguistique

9. Galisson R., Coste D. Dictionnaire didactique des langues. Paris : Hachette ; 1976. pp. 253-254.
10. Roulet Eddy. Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues. Paris : Nathan, 1972. pp. 33-55.

distributionnelle des années 40-55 dont l'une des figures marquantes est Z.S.

Harris (Structural linguistics, Structures mathématiques du langage). *La grammaire générative ne se veut pas descriptive, mais explicative*. [(11)] Elle se distingue des autres grammaires par le but qu'elle s'est donnée. Elle a un but
explicatif, elle veut seulement dresser un inventaire des éléments linguistiques, mais aussi expliquer leur fonctionnement, la régularité de chaque langue, les
universaux de langage, et rendre compte du phénomène de créativité.

La grammaire énonciative considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation. La grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue.

Toutes ces études permettent de dire qu'une classe de FLE ne peut pas se passer d'un savoir grammatical, et que des descriptions grammaticales sont inévitables dans un cours de langue étrangère, car elles constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus enseignement/apprentissage.

---

11. Nique Christian. Initiation méthodique à la grammaire générative. Paris : Colin, 1974, p.14.

Ce savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement/apprentissage des langues mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en oeuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages.[12]

12. Besse H., Porquier R. Grammaires et didactiques des langues. Paris : Hatier/Didier, 1991, p.263.

II.3 La grammaire du FLE

II.3.1 La grammaire en 1ère AM

II.3.1.1 Objectifs

La grammaire n'a pas d'objectif pour elle-même. Elle est un outil pour comprendre et s'exprimer. Elle permet de réfléchir sur la langue et de mieux la pratiquer.

Il s'agit d'une grammaire pour écouter et dire, pour lire et écrire qui consiste à partir d'énoncés entendus ou prononcés par les élèves, ou à partir de textes, écrits par des auteurs ou par les élèves eux-mêmes, à faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de textes.

II.3.1.2 Contenus

Les élèves ont déjà abordé à l'école primaire la grammaire textuelle et en connaissent les rudiments. On attend aussi d'eux, à l'entrée dans l'enseignement moyen, qu'ils connaissent les grandes catégories de mots et les constituants de la phrase.

En 1ère AM, la grammaire doit enseigner les notions constitutives de l'énoncé (le thème et le propos, les substituts, les temps, les connexions) et de l'énonciation **:** la visée (parler pour quoi ?), la destination (pour qui ?). C'est une activité fondamentale, indispensable à la compréhension et à la production des énoncés, du texte à la phrase.

Dans les séances d'étude de la langue, toutes les activités portent sur les notions lexicales et grammaticales, redistribuées selon la typologie de textes. Les élèves doivent apprendre à repérer et à manipuler les notions à partir des énoncés, pour créer leurs propres textes, à l'écrit et à l'oral.

Les notions à privilégier sont celles de l'énonciation mais aussi celles relatives aux différents types de textes : à la description (par exemple le groupe nominal, l'attribut du sujet, le complément de lieu), à l'explication (par exemple - parce que - et la conséquence - donc -), à l'argumentation (par exemple les modalités). En première année moyenne, il faut privilégier les notions inhérentes à la narration (par exemple la valeur des tems, les indicateurs chronologiques, les notions élémentaires de narratologie dans le conte et dans d'autres types de récit : histoire, récit, cadre spatio-temporel, auteur narrateur, personnage, etc.

II.3.1.3 Méthode

La séance de grammaire fait découvrir les faits de langue pour comprendre les textes et s'exprimer par un questionnement inductif fondé sur les opérations de suppression, de commutation, de permutation, d'encadrement, etc

Les activités d'étiquetage, de récitation de règles (de grammaire, d'orthographe et de conjugaison) ou de listes de mots ne sont pas à pratiquer à priori. Elles n'interviendront, le cas échéant, qu'après manipulation et compréhension de la notion, les élèves ne retiendront qu'après avoir compris.

Il appartient au professeur d'adapter sa méthode d'enseignement aux capacités de ses élèves, qu'il évalue d'abord par une évaluation diagnostique.

II.3.1.4 Evaluation

Nous pouvons en cours d'apprentissage évaluer par des exercices si l'élève sait identifier le fait de langue qu'il a découvert ou approfondi en classe.

Cependant la véritable évaluation des compétences d'un élève en grammaire porte sur la communication, sur l'aptitude de l'élève à comprendre et à produire un énoncé à l'oral et à l'écrit.

Les grilles d'évaluation des activités écrites et orales, élaborées par le professeur et les élèves, mettent en évidence pour chaque type de texte des critères linguistiques de réussite.

II.3.1.5 préparer et réaliser la leçon de grammaire

professeur	élèves
- Le professeur choisit la notion en rapport avec la séquence.	
- Il vérifie la notion dans un ouvrage de référence (un dictionnaire spécialisé, une grammaire, un ouvrage théorique).	
- Il met en place un dispositif de classe. Par exemple le choix peut porter sur des travaux de groupes.	
- Il prévoit l'activité mentale : rapprocher ? comparer ? associer ? ….	
- Il choisit un corpus (textes ou phrases)	Les élèves lisent le corpus.
- Il prépare un questionnaire grammatical	Ils analysent le corpus en fonction du questionnaire.
- Il questionne.	Ils répondent.
- Il circule de table en table.	Ils notent (individuellement ou collectivement) le résultat de leur recherche par écrit (avec leurs propres mots, avec des observations, des abréviations…..)
- Il fait la synthèse orale.	Ils notent sur le cahier (traces écrites) cette synthèse.
- Il présente une batterie d'exercices pour une systématisation du point de langue.	Ils font des applications (batterie d'exercices)
- Il évalue.	Il réemploient en production orale ou

	écrite.
- Il fait part de ses observations.	Ils réécrivent pour améliorer les phrases produites ou le texte produit.

II.3.2 La conceptualisation grammaticale en classe de FLE ?

Dans cette partie nous exposons les avantages d'une grammaire conceptualisée par les apprenants. A la fin de cette unité, l'enseignant sera capable de produire un corpus communicatif adéquat aux objectifs, de mener également des activités de conceptualisation grammaticale avec ses apprenants et de proposer des exercices de remédiation adaptés.

II.3.2.1 Les étapes de la conceptualisation grammaticale ou la grammaire par la démarche active de découverte.

La conceptualisation grammaticale, que l'on peut aussi appeler la grammaire par la démarche active de découverte vise à faire comprendre le fonctionnement de la langue. Elle se différencie de la grammaire déductive, dans le sens ou il n'y a pas de règles préexistantes à trouver.

Cette réflexion se fait grâce à un corpus à étudier ensemble (micro-dialogue, micro-texte authentique), contenant suffisamment d'occurrences du point grammatical.

Ce corpus doit afin d'être recevable :

- Contenir plusieurs occurrences du point grammatical traité et sous différentes formes.
- Etre facilement accessible aux apprenants.

- Etre acceptable d’un point de vue communicatif.
- Etre accompagné d’une illustration si les apprenants sont débutants.

Cette grammaire est cognitive, puisqu’elle fait appel à la réflexion.

II.3.2.1.1 Première étape: l'observation du phenomène

Cette étape consiste à observer le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu qui doit être guidée par des questions de l’enseignant. La lecture du corpus doit être faite par l’enseignant, sauf s’il s’agit d’un document authentique enregistré sur un support audio.

II.3.2.1.2 Deuxième étape: la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses

Pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler. L’enseignant doit permettre à l’apprenant de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, sur la raison de l’utilisation de tel ou de tel adjectif démonstratif devant tel ou tel nom commun.

II.3.2.1.3 Troisième étape: la vérification des hypothèses

Les hypothèses élaborées par les apprenants vont vérifiées, confirmées ou infirmées à l’aide du professeur, qui va continuer à guider les apprenants vers une forme de loi, de règle qui peut encore évoluer au fil de la découverte de la langue .

II.3.2.1.4 Quatrième étape: la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures

Les équipes d'apprenants formulent avec leurs propres mots (et sans jargon grammatical) la règle, loi ou régularité qui découle de leur étude . Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide du professeur, la classe rédige avec le plus de précision et de rigueur possibles la règle découverte.

II.3.2.1.5 Cinquième étape: une phase d'exercisation

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes variés, en réalisant des exercices de différents types . La plupart sont structuraux.

Voici une typologie de tâches allant des moins exigeantes cognitivement aux plus complexes:

1. Exercices de reconnaissance du phénomène grammatical: souligner, repérer, étiqueter.
2. Exercices de construction de micro-dialogues faisant apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude

3. Exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous).

Mais, il existe des manuels de grammaire tout à fait adéquats, qui

mettent en pratique tous les éléments grammaticaux en contexte, et qui proposent des exercices moins traditionnels.

Ex1 : Exercices de grammaire en contexte, 1 niveau débutant, 1 niveau intermédiaire et 1 niveau avancé, chez Hatier FLE (ouvrage adapté aux méthodes communicatives telles que Campus)

Ex2 : Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français.

Ex3 : Exercices de grammaire. Activités 1 et 2 de Geneviève De Salins (pour les intermédiaires et les avancés).

II.3.2.1.6 Sixième étape: le réinvestissement contrôlé

Une dernière étape est nécessaire; elle est même essentielle, c'est le réinvestissement contrôlé. L'enseignant de FLE guide le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités d'écriture. L'apprenant, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

TROISIEME CHAPITRE

Propositions didactiques

- **Rappel des phases importantes de la conceptualisation grammaticale**

- **Pratiques grammaticales : approches et procédures didactiques en conceptualisation**

- **Définition des différents types d'exercices de grammaire en phase d'appropriation**

- **Déroulement type d'une conceptualisation grammaticale**

- **Exemple d'une séance de conceptualisation grammaticale autour de l'article défini, indéfini**

Une attitude de recherche et d'exploration doit l'emporter sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs définitifs. Cette condition est sans doute difficile à mettre en place, tant elle va à l'encontre de la propre formation de l'enseignant et des impératifs qu'il se donne.

En effet, l'enseignant doit toujours aller vite, «pour terminer le programme des unités», aussi imposer un même rythme à tous les apprenants et empêcher le tâtonnement. L'écueil à éviter est de trop encadrer les observations, de proposer des corpus trop restreints.

Il est aussi nécessaire de tenir compte des erreurs ou des propositions inexactes des apprenants, de leur faire verbaliser et expliciter le raisonnement et la procédure mis en place , car leurs erreurs et lacunes sont des indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

Il est clair qu'il ne faut pas procéder à une conceptualisation grammaticale de tous les points grammaticaux traités dans la méthode utilisée. Il faut opérer un choix adéquat en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants en classe de FLE. Il faut avoir déjà vu le point grammatical et l'avoir déjà un peu utilisé. Le professeur constate des lacunes répétées et décide dans ce cas précis de travailler à l'aide de cette démarche.

III.1 Rappel des phases importantes de la conceptualisation grammaticale :

- Observation et lecture du corpus (accompagné ou non d'une illustration), vérification rapide de la compréhension du contenu, guidée par des questions
- Repérage : Qu'est-ce qui précède, qui suit, change …
- Emission d'hypothèses par les apprenants/ vérification et synthèse de l'enseignant
- Appropriation, en vérifiant l'emploi du point grammatical abordé, en contexte (travail en groupe, ou en tandem, pour préparer des micro-dialogues par exemple, contenant le point grammatical)

III.2 Pratiques grammaticales : approches et procédures didactiques en conceptualisation

L'enseignant doit se poser les questions suivantes :

- Introduction d'un point grammatical :
    - Y a-t-il un texte de départ ou un autre document permettant d'introduire le point grammatical (images, BD, mini dialogues, exercices spécifiques…)
    - Le document de départ sert-il bien à introduire le point grammatical choisi en fonction de l'objectif fonctionnel défini ?
    - Est-ce que le document est bien adapté au niveau des apprenants ?

- Le nombre d’occurrences dans le corpus ou dans les énoncés du document sont-ils présents en nombre suffisant ?

- Approche pédagogique :
  - Le corpus (ou document) donne-t-il bien lieu à une phase de recherche des apprenants (individuelle, en tandems, ou en petits groupes) ?
  - Peut-on organiser grâce aux énoncés des opérations de classement, l’élaboration d’un tableau récapitulatif provisoire

- Exercices et activités :
  - Quel type d’exercices peut-on proposer ?
  - Quel est l’objectif pédagogique de tel ou tel exercice ?

III.3 Définition des différents types d’exercices de grammaire en phase d’appropriation

1. Exercices de répétition : visant principalement la répétition, et engendrant souvent l’ennui chez l’apprenant
2. Exercices à trous : met en jeu la relation des différents syntagmes entre eux (il peut être utile de temps en temps)
3. Exercices structuraux : ils consistent à reproduire une structure identique à travers divers énoncés syntaxiquement analogues

(substitution, transformation…) → à la maison en guise d'entraînement

Exercices de reconstitution : le travail porte ici sur la recherche de la cohérence syntaxique et sémantique → associer des pairs (mots, syntagmes, phrases…), structurer une phrase, reconstituer des

4. paragraphes, des petits textes... Ce type d'exercice est à conseiller davantage.
5. Exercices d'expansion : enrichir une phrase ou un texte, mettre des énoncés en contexte. Ce sont des exercices ouverts qui sollicitent une production libre intégrant des contraintes linguistiques. C'est aussi un type d'exercice très utile, avec les intermédiaires et les avancés.
6. Exercices de reformulation **:** travail sur la forme (comment dire la même chose d'une autre manière ?). Un énoncé ou une suite d'énoncés est donné(e). L'élève doit redire ou réécrire les énoncés sans en changer le sens.
7. Exercices d'expression avec contrainte linguistique : Motiver l'expression des élèves, en français, en les faisant produire en situation de communication écrite simulée. L'objectif est de contextualiser des réemplois en produisant des écrits de caractère authentique (lettre, message, récit, mode d'emploi…)

L'intérêt consiste à varier le type d'exercices de grammaire proposés à l'apprenant, afin de faciliter la fixation.

III.4 Déroulement type d'une conceptualisation grammaticale

Il s'agit d'un exemple de séance de grammaire qui doit durer entre 30 et 45 minutes.

L'objectif général de cette séance est d'aider les apprenants à acquérir des structures nouvelles par des activités variées, orales ou écrites, tout en renforçant ses compétences de communication.

L'objectif spécifique : l'apprenant doit être capable d'utiliser l'impératif affirmatif et négatif, exprimant l'ordre et le conseil, dans des situations de communication.

1. La découverte, le repérage et les hypothèses

- Le professeur commence par donner des ordres aux élèves. Par exemple : « *Ouvrez le livre. Lisez le deuxième paragraphe. Répète la phrase. Ecoutez. Faites l'exercice…etc…* »

Il inscrit au fur et à mesure ces phrases sur le tableau et demande aux apprenants ce que fait le professeur quand il dit ces phrases, ce qu'il demande. Les apprenants vont probablement dire qu'il donne des ordres.

Si les apprenants ne parviennent pas à le dire en français, il est possible de passer par la langue source.

- L'enseignant va ensuite poser des questions aux apprenants, comme : « *Les parents donnent des ordres aussi ? Qu'est-ce qu'ils disent par exemple* »

Les élèves vont donner des exemples, comme : « *mange ta soupe ! Va te coucher ! Ne parle pas en mangeant ! Allez à l'école ! Venez manger ! Fais tes devoirs ! etc…* »

- Le professeur va inscrire quelques exemples des apprenants sur le tableau en constituant un dialogue. Il est important de toujours préciser qui parle à qui.

On demande ensuite de repérer les ordres dans le dialogue, écrit au tableau.

Le professeur va les écrire à part sur une autre partie du tableau.

- Ensuite, le professeur va inscrire une autre phrase sur la tableau :

Un enfant a froid, sa mère lui dit : « *Ne reste pas sur le balcon, entre dans le salon et va près du feu »*.On demande alors aux apprenants de repérer les verbes, de les souligner, puis de dire si ces verbes représentent également des ordres, comme dans les exemples précédents. Ils vont dire non. Il faut leur demander de quoi il s'agit si ce ne sont pas des ordres. Les apprenants vont peut être dire qu'il s'agit de conseils, en français ou dans leur langue maternelle.

- L'objectif est désormais de leur demander de trouver d'autres conseils, comme : « *prends ton parapluie, mets ta veste, il fait froid* ! »

- Il faut leur dire qu'il s'agit de l'impératif et leur demander à quoi ça sert. Les apprenants vont normalement dire qu'il sert à donner des ordres et des conseils.

- On décide de travailler maintenant sur la forme et on demande aux élèves le groupe, la personne, la forme (affirmative ou négative). Quel temps ils reconnaissent, selon eux ? ils vont assimiler ces formes au présent.

On leur demande par conséquent d'écrire les formes du présent des verbes utilisés, comme : « Tu *demandes. Vous écoutez. Nous parlons* ». On complète avec d'autres exemples du 2 ème et du 3 ème groupe, ainsi qu'avec les verbes être, avoir et aller.

- On demande quelle différence il y a entre « *Tu demandes* » et « *demande* », « Vous écoutez » et « écoutez ». les élèves vont remarquer le « s » qui a disparu à la deuxième personne du singulier pour les verbes du premier groupe.

- On demande si c'est la même chose pour « *Tu vas* » et « Va » → oui

- On demande si c'est la même chose pour « *Tu es* » et « *Sois* » et « *Tu as* » et « *Aie* »→ non …on leur dit qu'il s'agit donc d'une exception

- On leur demande ensuite si on trouve toutes les personnes : du « je » au « ils » → non. Pourquoi ? On ne peut pas donner un ordre ou se conseiller soi même. De même pour une personne absente !

- Donc, l'impératif se conjugue avec quelles personnes ? : « ***tu, nous et vous*** ».

L’enseignant va demander aux élèves d’observer les deux phrases : « Ne parle pas ! » et « *Tu ne parles pas* ». Les deux phrases sont-elles

- affirmatives ou négatives ? et où se trouve la négation « ne…pas » dans les deux phrases ? avant et après le verbe !
- Le professeur dessine ensuite un tableau à double entrée : Affirmation et négation et demande ensuite aux apprenants de le remplir avec les verbes inscrits au tableau : parler, faire et aller.

	Formes régulières		Formes irrégulières
Affirmation	Parle Parlons Parlez	Fais Faisons Faites	Va Allons Allez
Négation	Ne parle pas Ne parlons pas Ne parlez pas	Ne fais pas Ne faisons pas Ne faites pas	Ne va pas N’allons pas N’allez pas

2. Il s’agit ici de la phase de systématisation.

- Faites ensuite un exercice de fixation et de réemploi, en utilisant des exercices de transformation, de substitution, dans un premier temps, puis des exercices de type plus communicatif, en les faisant travailler en tandem sur l’écriture d’un dialogue entre une mère et

son fils, entre un maître et son élève, entre deux amis qui se conseillent, etc… Ce type d'exercice peut être fait à l'écrit mais aussi à l'oral.

III.5 Exemple d'une séance de conceptualisation grammaticale autour de l'article défini, indéfini

Voici la démarche qui a été proposée :

La première étape consiste à observer le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit etre guidée par des questions de l'enseignant.

La lecture du corpus doit etre faite par l'enseignant, sauf s'il s'agit d'un document authentique enregistré sur un support audio.

a) voici un exemple de corpus

- Regarde j'ai acheté **des** gants, **un** parapluie, **une** jupe et **un** imperméable.

- C'est pour toi ?

- Non, **les** gants et **le** parapluie sont pour Djamel, **la** jupe et **l**'imperméable pour Nadia.

La seconde étape concerne le repérage, qui est fait à partir de questions posées par le professeur :

« Qui est-ce qui précède….suit….change…. ? »

Il est important de ne pas donner la solution aux apprenants, de leur laisser le temps de la réflexion.

Il vont se rendre compte qu'avec le même mot, on emploie parfois « **un, une, des** », et parfois « **le, la, les** ».

La troisième étape n'est autre que l'émission d'hypothèses par les apprenants, suivie d'une vérification et d'une synthèse de l'enseignant.

Ils doivent ici réfléchir sur le fonctionnement des articles en langue française, et vont émettre des hypothèses avec leurs propres termes, ou même en langue maternelle si nécessaire.

Toutes les hypothèses vraisemblables sont acceptées et vérifiées. Des exemples hors du corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le point grammatical, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les apprenants sont parvenus.

Ici, l'enseignant va expliquer le rôle anaphorique des articles. Les apprenants devraient découvrir qu'on emploie « un, une, des » quand on parle d'un objet ou d'une personne qui n'est pas supposée connue par l'interlocuteur, et qu'on emploie « le, la, les » quand on évoque une chose ou une personne connue par l'interlocuteur.

La quatrième étape est celle de l'appropriation. Il est temps de vérifier la maîtrise de l'emploi du point grammatical, sachant qu'il est nécessaire à ce stade que ce réemploi se fasse en situation.

1. A l'oral, le professeur demande aux élèves en groupe ou en tandem, et de préparer un micro-dialogue contenant des articles. Quelques courtes minutes de préparation suffisent avant de jouer devant les autres groupes le dialogue finalisé.

   Exemple

   - Avez-vous **des** crayons de couleurs ?
   - Oui.
   - Prenez **les** crayons : rouge, noir et bleu pour colorier ce dessin.

   - Tu sais, hier, j'ai acheté à mon père un pull et un nouveau pantalon.
   - De quelle couleur ?
   - Le pull est rouge et le pantalon est noir.

2. A l'écrit, l'enseignant peut préparer des micro-dialogues où il manque les articles. Les apprenants doivent compléter en vérifiant à chaque fois le choix de l'article.

Exemple

Complétez en choisissant entre : « un, une, des » et « le, la, les » ou « l' »

- pardon Madame, est-ce qu'il y a…….. librairie près d'ici ?
- Oui, …….librairie est au bout de la rue.

- Pardon Monsieur est-ce que vous avez……. cartes postales ?

- Oui Madame …… cartes postales sont ici, à droite.

- Tu as acheté ……. ordinateur ?
- Non, c'est …. ordinateur de kamel.

b) Exemple de corpus pour expliquer le rôle déictique des articles :

- Voila **les** jouets.

- Moi je prends **la** voiture rouge.

- Et moi **l**'ours jaune.

Dans ce dialogue on emploie immédiatement « le, la, les » parce que les objets dont on parle sont désignés. L'interlocuteur sait de quoi on parle, puisqu'on lui montre les objets. Les apprenants peuvent ainsi imaginer la situation : les personnages peuvent, par exemple, se trouver dans un magasin de jouets, ou devant une vitrine.

c) Exemple de corpus pour expliquer la nouveauté de l'information.

- Qu'est-ce que tu as acheté pour ta mère ?
- **Une** nappe et **un** cousin.
- De quelle couleur sont-ils ?
- En fait, j'ai acheté **une** nappe verte et **un** coussin blanc en soie.

On emploie aussi « **un, une** » la seconde fois car le locuteur continue à supposer que l'information qu'il donne est nouvelle pour son locuteur.

d) Exemple de corpus pour exprimer la fonction numérale des articles (un,

une)

- Tu sais, on a trouvé **une** maison.
- Ah bon, elle est grande ?
- Oui, il y a **un** salon, **une** cuisine, deux salles de bains avec des toilettes.

Dans ce corpus, on tente d'illustrer la fonction numérale des articles **un** et **une**. Dans la première réplique, l'article **une** devant maison, peut aussi être considéré comme indéfini, mais il a aussi une fonction numérale, si l'on considère par exemple que le locuteur cherche plus d'une maison.

Afin de rendre compte de la totalité des fonctions des articles, il est primordial de traiter avec les apprenants les différents corpus, et de les aider à trouver les raisons de l'utilisation de tel ou de tel article.

Ce type d’approche grammatical aide à l’acquisition de la langue, et l’apprenant conçoit d’avantage la grammaire comme un véritable outil au service de son apprentissage.

La Conclusion

Nous concluons selon C.Rojas et nous dirons qu'aucune méthode d'enseignement du français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale, quelle que soit la part faite explicitement à la grammaire dans la classe. Mais on n'enseigne pas la grammaire pour apprendre la grammaire mais pour acquérir une certaine compétence grammaticale, intérioriser une certaine connaissance grammaticale afin d'en arriver à utiliser adéquatement la langue.

Dans cette perspective, enseigner la grammaire veut dire entre autres activités, exposer l'apprenant à un certain type de description ou de la le faire découvrir et apprendre la grammaire d'une L2 signifie se familiariser avec une certaine description de cette langue pour se faire, la délimitation du champ d'étude de la grammaire est d'abord nécessaire. Est-ce l'ensemble des connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue comme on prétendait avant les années 60 ? Dans ce cas, connaître la grammaire d'une langue signifiait connaître les terminaisons verbales, les suffixes, les préfixes, l'ordre des mots dans la phrase. Mais avec N.Chomsky et son école, grammaire est synonyme de linguistique ou langue. Pourtant, on reproche à cette école de ne pas tenir compte des situations de communication concrètes dont lesquelles toute langue s'utilise, c'est-à-dire des règles d'emploi de la langue qui varient selon les situations.

Pour remédier à cela D.Hymes, un sociolinguiste américain a proposé de recourir au concept de « compétence de communication » qu'il définie comme comprenant non seulement les connaissances grammaticales mais aussi la connaissance des règles d'emploi que possèdent les locuteurs d'une langue donnée.

Après Hymes, il y avait des débats des linguistes et didacticiens sur ce problème qui ont des répercutions considérables sur la didactique des langues. A la suite de ces débats, de nombreux auteurs en didactique des langues s'entendent en ce qui concerne la compréhension de la compétence de communication.

Aussi M.Canale et M.Swain (1980) définissent que toute compétence de communication est constituée des quatre composantes suivantes :

- composante grammaticale, comprenant les connaissances du code linguistique (du vocabulaire, des règles de la formation des mots, de la prononciation, de la formation des phrases)

  Quant à C.Germain et H.Séguin (1998) qui optent pour une conception relativement élargie de la grammaire, la composante grammaticale comprend la connaissance à la fois des règles d'usage et des règles d'emploi

- Les règles d'usage (structures grammaticales, aspects morphologiques et syntaxiques) c'est la connaissance des règles d'usage qui permet de produire des énoncés bien formés grammaticalement.
- Les règles d'emploi : selon bon nombre de linguistes appliqués et didacticiens, pour bien communiquer dans une langue donnée, il faut, d'une part, connaître les règles de cette langue, de l'autre, l'énoncé doit être approprié au contexte linguistique et à la situation de communication en tenant compte des caractéristiques du locuteur, de son statut social, du registre de langue utilisé, etc. Les règles d'emploi englobent, donc, les règles de cohésion à

l’aide des marques linguistiques formelles et les règles de cohérence qui est d’ordre sémantique. Ainsi pour la deuxième tendance acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement correctes grâce à la connaissances des règles d’usage mais aussi à maîtriser les règles d’emploi de façon à ce que les énoncés soient appropriés à l’intention et à la situation de communication.

Il en résulte que règles d’usage et règles d’emploi sont toutes les deux nécessaires dans la communication et doivent toujours aller de pair.

- composante sociolinguistique, qui est la connaissance de règles socioculturelles permettant d’interpréter la signification sociale des énoncés.
- Composante discursive comprenant des règles de cohésion (les liens entre phrases ou entre parties de phrases, des règles de « cohérence », les liens de sens entre énoncé avec ou sans marques linguistiques formelles)
- Composante stratégique : ce sont les mécanismes de compensation (la paraphrase, l’emploi des mots génériques…) qu’utilise le locuteur pour connaître les ratés de la communication, les oublis de mots,etc.

Bibliographie

Bibliographie

- Alvarez G. Perron D. *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec : Presses de l'université Laval. 1995. 369p.
- Bachmann G. Lindenfeld J. Simonin J. *Langages et communications sociales*. Paris : Crédif-Hatier. Collection.LAL. 1982. 223p.
- Bautier E. *Lignes de force du renouveau actuel en DLE : remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International. 1980. 143p.
- Baylon C. Fabre P. *grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan. 1978. 286p.
- Bayol M C. Bavencoff M J. *La grammaire française*. Paris : Nathan. Collection. Repères pratiques Nathan 1. 1998. 159p.
- Beacco J C. Marot M. *Analyse du discours, lecture et expression*. Paris : Hachette-Larousse. 1984. 176p.
- Bechade H D. *Grammaire française*. Paris : Presses universitaires de France. Collection premier cycle. 1994. 314p.
- Berard E. Lavenne C. *Grammaire utile du français*. Paris : Didier-Hatier. 160p.
- Bertrochini P. Costanzo E. *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette. 1989. 207p.
- Bertoletti M C. Dahlet P. *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ebauche d'une grille d'analyse*. Le Français dans le Monde.1984.186p.
- Besnard C. *Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues*. Le Français dans le Monde. 1998. 294p.

- Besse H. *De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/ apprentissage des langues*. Langue française. 1989. 82p.
- Besse H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier. 1985. 182p.
- Besse H. Galisson R. *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris : CLE International. 1980. 144p.
- Besse H. Porquier R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier. 1984. 159p.
- Bibeau G. Germain C. *La norme dans l'enseignement de la langue seconde*. Québec : Conseil de la langue française et Paris : Le Robert. 180p.
- Bloom B S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques.1. domaine cognitif*. Québec : Presses de l'université du Québec. Trad. Lavallée M. 1982.232p.
- Bottella Chaves H. *Du bon usage de la créativité en classe*. Le Français dans le Monde. 1997. 289p.
- Bouacha A. *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris : Hachette. Collection.F. 1978. 272P.
- Bourdet J F. *Evaluer les apprentissages*. Le Français dans le Monde. 1995. 275p.
- Boyer H. *Nouvelle introduction à la didactique langue étrangère*. Paris : Nathan. 1990. 240p.
- Boyer H. Rivera M. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International. 1979.159p.
- Chazaud H. Collin J P. Maladier D. Marcellesi F B. *Travaux pratiques de grammaire structurale de français moderne*. Paris : Centre de documentation universitaire. 1969. 179p.

- Chevalier J C. Arrive M. Benveniste B C. Peytard J. *Grammaire*. Larousse du français contemporain. Paris : Larousse-Bordas. 1997. 494p.
- Chevalier J C. *Histoire de la grammaire française*. Paris : Presses universitaires de France. Collection. Que sais-je. 1994. 127p
- Combettes B. *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*. 2ème édition. Bruxelles Duculot De Boek. 1988.139p.
- Commission nationale des programmes. *Programme de la 1ere Année Moyenne*. Office national des publications scolaires. Juillet 2004. 20p
- Commission nationale des programmes. *Document d'accompagnement du programme de la 1ere Année Moyenne*. Office national des publications scolaires. Juillet 2004. 20p
- Cuq J P. *Le français langue seconde*. Paris : Hachette. 1991. 224p.
- Cuq J P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Paris : Didier. 1996.220p.
- Collection. CLE International. *Le point sur la grammaire*. 154p.
- Dalgalian G. Lieutaud S. Weiss F. *Pour un enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International. 1981. 143p.
- Directives du ministère de l'éducation nationale, relatives aux unités d'enseignement du FLE au deuxième palier.
- De Salins G. *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier. 1996.220p.
- Desmet P. Gevaert R. *La grammaire pour quoi faire? Pour une approche communicative de la grammaire* K.U. Laven. 1998. 240p.

- Galisson R. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif. Collection.LAL. 1982.156P.
- Galisson R. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International. 1980. 160p.
- Galisson R. Coste D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.612p.
- Gaonach D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier. 1987. 200p.
- Germain C. Séguin H. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International. 1998. 250p.
- Girard D. *Les langues vivantes*. Paris : Larousse. 1974.207p.
- Girard D. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Colin, 1972. 176p.
- Guillaume Gustave. *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française*. Lilles : Presses universitaires de Lilles. 1997. 476p.
- Holec H. *Apprentissage autodirigé. petit précis en forme de glossaire*. Le Français dans le Monde. 1995. 277p.
- Holec H. *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-guidé*. Le Français dans le Monde. Numéro spécial, les auto-apprentissages. Février 1992. 180p.
- Houyvet J. *Grammaire*. Paris : Ellipses. 1996.200p.
- Iddou Said Ouamar M. Absi F. *Plaisir d'apprendre le Français*. Manuel de l'élève. Première année de l'enseignement moyen. Edition ENAG. 2003. 191p.

- Ligier F. Lavoie L. *Didactique en questions* : *le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*. Montréal : La lignée. 1986. 260p.
- Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette. 1998. 160p.
- Moirand S. *Grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette. Collection.F. Autoformation. 1990.159p.
- Moirand S. *Communication écrite et apprentissage initial*. Le Français dans le Monde. 1977. 133p.
- Nique Ch. *Initiation méthodique à la grammaire générative*. Paris : Armand Colin. 1974. 175p.
- Nique Ch. *Manipulations syntaxiques en grammaire générative*. Paris : CEDIC. 1975. Collection Langue française. 180p.
- Paramskas D M. *Nouvelles approches dans l'enseignement de français langue seconde*. Association des professeurs de français des universités canadiennes. Doc.5. 1982. 200p.
- Perret M. Thomasset C. *L'énonciation en grammaire du texte* 2ème édition. Paris : Nathan. Collection 128 : 45 lettres. 1996. 127p.
- Piaget J. *Psychologie de l'enfant*. Collection : Que sais-je ? Paris. 1976. 180p.
- Picabia L. *Elements de grammaire générative. Application en français*. Paris : Collin. Collection linguistique. 1975. 122p.
- Popin J. Thomasset C. *Précis de grammaire fonctionnelle du français : Morphosyntaxe*. Collection 128 : 23 lettres. Paris : Nathan.1993. 128p.
- Puren C. Bertoccini. Costanzo E. *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses. 1998.206p.

- Richterich R. Widdowson. *Description et enseignement des langues*. Paris : Hatier-Crédif. Collection. LAL. 1981. 135P.
- Riegel M. Pellat J C. Rioul R. *Grammaire méthodique du français*. 5ème édition. Paris : PUF. 1999.646P.
- Roulet E. *Théories grammaticales. Description et enseignement des langues*. Paris : Nathan. 1972. 150p.
- Roulet E. *Langue maternelle et langue seconde vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif. Collection. LAL. 1980. 127p.
- Ruwei N. *Introduction à la grammaire générative.* Paris : Plon. 1967.451p.
- Sheils J. *La communication dans la classe de langue*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg. 1991. 130p.
- Tagliante C. *La classe de langue*. Strasbourg : CLE International. 1994.160p.
- Tardif J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques. 1992. 200p.
- Vigner G. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette. 1984. 100p.
- Vigner G. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International. 150p.
- Weinrich H. *Grammaire textuelle du français*. Alliance française. 2ème édition. Paris : Didier-Hatier.1997. 671p.
- Wilmet M. *Grammaire critique du français*. Paris-Bruxelles : Hachette supérieur-Duculot. 2ème édition. 1997-1998. 704p.

Sitographie

- Francparler, voir le site http://www.francparler.org/
- Edufle, voir le site http://www.edufle.net/
- Fle.fr, voir le site http://www.fle.fr/
- Le français dans le monde, voir le site http:// www.fdlm.org/
- Educ net, voir le site http://www.educnet.education.fr/
- Synergie FLE, voir le site http://www.france-synergies.org/
- Espace francophone, voir le site http://www.espacefrancophone.org/
- Bonjour de France, voir le site http://www.bonjourdefrance.com/
- Fiches pédagogiques CLEMI , voir le site http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/clemi/fichespedago.htm
- Plaisir d'apprendre (CAVILAM), voir le site http://www.leplaisirdapprendre.com/index.asp
- Le monde du FLE, voir le site http://www.fle.asso.free.fr/liens/
- Le coin du FLE, voir le site http://yo.mundivia.es/jcnieto/index_fr.html
- Espace pédagogique FLE, voir le site http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/
- Le point du FLE, voir le site http://www.lepointdufle.net
- Oasis FLE, voir le site http://www.oasisfle.com
- Agence universitaire de la francophonie, voir le site http://www.auf.org

Annexes

La grammaire dans la classe de FLE

1- Identité : ……..... Age : ……. Sexe : M / F
……..

2- Formation/expérience
Cursus universitaire :……..
Nombre d'années d'enseignement en FLE : ……..
Niveau actuel de la classe : …….

3- En classe de FLE, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

au lexique □ à la civilisation □
à la phonétique □ à la grammaire □

4- En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ?

le lexique □ la civilisation □
la phonétique □ la grammaire □
autre :
……

5- Combien de temps (en ٪) consacrez-vous approximativement à la grammaire
en classe ?

…….

6- Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

traditionnelle (morphosyntaxique) □
textuelle □
notionnelle/ fonctionnelle □
autre :
……..

7- Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

……

……

8- En cours, pratiquez-vous un enseignement de la grammaire :

implicite □ inductive □
explicite □
déductive □

9- Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ?
Pourquoi ?

……

……

……

……

10- Proposez-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

Non □ oui □
Pourquoi ?

……

……

11- Lors de l'étude d'un point de grammaire :

Les apprenants doivent-ils retrouver eux-mêmes la règle ? □
vous donnez la règle complète ? □
vous donnez une partie de la règle seulement ? □
vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite ? □

12- Lors de la leçon de grammaire quelles étapes suivez-vous en classe ?

……..

……..

……..

……..

13- Pour organiser la progression grammaticale en classe :

vous vous appuyez sur un programme donné par l'institution ? □

vous vous appuyez sur une méthode de langue ? □
vous organisez votre propre progression ? □

14- Quel (s) ouvrage (s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

……..

……..

……..

15- Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

…….

…….

…….

16- Quel (s) livre (s) d’exercices privilégiez-vous pour la classe ?

……..

……..

……..

17- Citez les types d’exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenants ?

……..

……..

……..

18- En général, les exercices de grammaire se font :

en classe □ à la maison □

Pourquoi ?

……

……

……

19- Mis à part les méthodes de langue et les livres d’exercices, quel (s) autre (s) outil (s) utilisez-vous pour l’enseignement de la grammaire ?

……

……

……

……

20- Est-ce que les élèves retiennent les règles de grammaire enseignées les années précédentes ?

……..

……..

……..

Communication pour le Séminaire à Nha Trang 2004

PHAN THI TINH, Dr en linguistique

Ecole Supérieure des Langues-Université Nationale de Hanoi

1.Des renouveaux dans les études de la grammaire et son enseignement

Résumé : *Nous pensons qu'il y a un lien étroit entre l'étude théorique de la langue et l'application des modèles linguistiques à l'enseignement des langues. En effet, la description linguistique (toutes les tendances confondues) apporte une grande part à l'enseignement des langues. D'abord, la description du linguiste donne aux enseignants une connaissance plus précise, plus explicite ou plus complète de la langue qu'ils enseignent ; elle contribue ainsi, à améliorer le contenu de l'enseignement. Le deuxième apport de l'étude linguistique à la pédagogie des langues consiste, dans le fait que le travail du linguiste présente des catégories, des règles et même une progression susceptible à suivre dans un cours, si celles-ci sont ordonnées. C'est dans cet esprit que nous présentons dans ce qui suit quelques renouveaux dans les études linguistiques et ce que nous essayons d'apporter dans nos cours de français, spécialement dans nos cours de grammaire aux étudiants du Département de français-Ecole Supérieure de Langues- Université Nationale de Hanoi*

1. Des renouveaux dans les études linguistiques

A partir des années 1970 avec le sociolinguiste américain Dell Hymes on réagit contre la conception idéaliste de Chomsky pour qui la compétence linguistique est la capacité innée que possède un locuteur-auditeur idéal de comprendre et de produire des énoncés jamais entendus auparavant. Hymes, par exemple, reproche surtout à Chomsky de ne pas tenir compte

des situations de communications concrète dans lesquelles toute langue s'utilise. C'est ce qu'on appelle **règles d'emploi** de la langue qui varient selon les situations. Afin de bien mettre en évidence cette perspective sociolinguistique, Hymes propose de recourir au concept de compétence de communication comprenant deux volumes – *la connaissance de la langue* et *celle des règles d'emploi* que possèdent les locuteurs d'une langue donnée. C'est ce que

d'après Widdowson, H.G 1980, pour communiquer à l'aide d'une langue, il faut que l'usager de la langue connaisse à la fois règles d'usage et règles d'emploi. Alors, qu'est-ce qu'impliquent ces deux concepts ?

Les règles d'usage comprennent les règles morphologiques, syntaxiques d'une langue sans pour autant éliminer totalement certains aspects sémantiques dans la mesure où une langue sert à communiquer ou à exprimer un certain sens étroitement relié à la morphosyntaxe. C'est la connaissance des règles d'usage d'une langue qui permet de produire des énoncés bien formés grammaticalement.

Les règles d'emplois qui selon nous englobent trois composantes que Canale et Swain appellent *composante sociolinguistique*, *composante discurcive*, *composante stratégique*.

Pour ces deux auteurs. La composante sociolinguistique comprend la connaissance des règles socioculturelles qui permettent d'interpréter la signification sociale des énoncés.

La composante discursive comprend la connaissance des règles de cohésion, c'est-àdire des liens entre phrases ou entre parties de phrases et des règles de cohérence portant sur les liens de sens entre énoncés, sans présence de marques linguistiques formelles. Ce qui permet de comprendre, par exemple, la séquence : *Qui a été élu directeur ?- J'étais absent.*

La composante stratégique comprend les mécanismes de compensation qu'utilisent

les locuteurs pour contourner les ratés de la communication, les oublis de mots, etc.

2. Les répercussions dans les études de la grammaire

Les répercussions des travaux de ces courants dans les études linguistiques, en

particulier , de la grammaire sont grandes. A commencer par *Le bon usage* (Grevisse. M et Goosse. A 1993) qui, sans être tout à fait avant-gardiste, n'en est pas moins axé sur les découvertes récentes de la linguistique et a apporté des changements dans le traitement de la langue française. Ainsi, dans cet ouvrage, *l'article* se trouve à la rubrique des *déterminants* ; *le conditionnel* va avec *les temps de l'indicatif* ; *donc* rejoint les *adverbes* mais *oui, non...* sont placés à la rubrique *mots-phrases.* Les degrés de comparaison qui ne se rattachent pas à la morphologie de l'adjectif comme : *plus, moins, aussi, autant...* sont aussi traités comme *adverbes*.

C'est aussi dans cette tendance de modernisation grammaticale qu'a été publiée *La*

Grammaire du sens et de l'expression (de P. Charaudeau ,1992). Cette grammaire traite les différents volets de la langue selon un même principe de cohérence, à savoir les moyens dont dispose le sujet parlant pour s'exprimer plutôt que de recourir à une multiplicité de critère hétérogène (sémantique, syntaxique, morphologique ou encore logique) comme l'a fait la grammaire traditionnelle. Cette grammaire est une grammaire de l'expression signifiante, de la communication effective, située dans le contexte du français actuel, dans toute sa diversité dynamique : langue de la conversation orale, langue de l'expression

publicitaire, journalistique, scientifique, didactique et littéraire. Cette grammaire reprend tout de même les catégories grammaticales traditionnelles tout en proposant une description du sens de ces catégories, et des effets de discours qu'elles servent selon diverses situations de communication. Ainsi, les parties du discours sont traitées avec les «catégories de langue » qui couvrent plus que les parties du discours grâce à un regroupement sémantique. Par exemple, l'auteur regroupe dans la même rubrique : La personne et les pronoms personnels, l'actualisation et l'article, la dépendance et les possessifs, la désignation et les démonstratifs,.....l'argumentation et les relations logiques, l'affirmation et la négation, la modalisation et les modalités énonciatives. Se trouvant parmi les linguistes de la fin du XXème siècle qui, tout en reconnaissant au langage les fonctions-*référentielle, émotive, conative métalinguistique, poétique, phatique* que lui a attribué Jakobson, et issu du projet de «faire descendre la réflexion authentiquement linguistique vers les classes » MarcWilmet (dans *Grammaire critique du français* 1997) a donné priorité au *sens.* Pour lui, le but majeur des langues est de transmettre un *contenu intellectuel et sentimental*. L'élaboration de son modèle se base sur le sens tout en ne négligeant aucune piste : Aussi, emploie-t-il des critères grammaticaux, formels, fonctionnels, expressifs, sémantiques, stylistiques, des niveaux de langue, à même d'éclairer tel ou tel phénomène de langue.

Ainsi, au chapitre sur les déterminants l'auteur postule que la fonction déterminative des adjectifs se dédouble selon que les déterminants influencent l'*extensité* ou *l'extension1* du nom. L'auteur nomme quantifiants les unités issues de l'extensité et caractérisants les unités issues de

l’extension. A partir de cette distinction, il a classé les déterminants selon une triple taxinomie : les **quantifiants**, **les caractérisants,** les **quantifiants- caractérisants.** Pour chacune de ces classes, l’auteur conçoit l’inventaire, pour analyser ensuite la commutation, la combinaison et la disposition des unités découvertes. Ainsi, par exemple, pour les quantifiants, on a :

- Les quarte types de quantifiants bipolaires (les articles) qui sont : le (la les) un,

(une, des), de (de l’, du, de la, des)et la forme Ø. Les quantifiants stricts qui comprennent :

Des formes simples : *aucun, chaque, maint, nul, plusieurs, quelques, certain différent, divers, tout,*.

1 M.WILMET définit :L’*extension* d’un nom ou d’un syntagme nominal comme l’ensemble des êtres ou des objets auxquels le nom ou le groupe nominal sont applicables en énoncé.. Son complément est l’intention.

alors que l’*extensité* d’un nom ou d’un syntagme nominal désigne la quantité d’êtres ou d’objets auxquels ce nom ou ce groupe nominal sont appliqués.

Des formes composées : -formées d’un quantifiquateur + de : *assez de, à peine de, ...*

nom+ de : *nombre de, point de,..* d

Déterminant+de : *un baril de, une bouchée de...*

Les caractérisants déterminent l’extension du noyau d’un syntagme nominal *un ballon et un ballon rouge*. Caractérisants stricts *: même(s), autre (s),* les adjectifs, noms : *fauteuil Louis XIV, Voltaire, veste marron,* pronoms *: Louis le Grand,* adverbes : *place debout*.

Caractérisants indirects : propositions relatives ou conjonctionnelles.

Les quantifiants-caractérisants qui additionnent à la quantification de base une information caractérisante vague sont groupés en : stricts : *personnels et déictiques.*

Quant à Robert Tomasson (dans *Pour enseigner la grammaire* 1998), il suit un cheminement réel de l'analyse de la langue, du général au particulier, de l'énonciation, à l'énoncé, aux groupes dans la phrase et aux mots dans les groupes. Les marques grammaticales sont illustrées par des textes de types différents, littéraires ou non. « L'étude de la langue n'y est jamais déconnectée de l'étude des textes, qu'elle nourrit et qu'elle soutient » mentionne l'auteur dans la préface même du dit ouvrage.

3. Où en est notre travail d'enseignant et de recherche?

C. Rojas, (1969) a affirmé que « aucune méthode d'enseignement du français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale, quelle que soit la part faite explicitement à la grammaire dans la classe. » Etant professeur de français et surtout de grammaire, nous partageons ce point de vue. D'ailleurs, nous ne pouvons pas nous échapper les tendances linguistiques, ni les ignorer. Nous avons donc remanié nos cours de grammaires en présentant, entre autres, les parties du discours (classes de mots) en : **nom, adjectif, déterminant** (articles, possessifs, démonstratifs , indéfinis, ...,) **pronom, verbe, adverbe, préposition, conjonction** (*de subordination et de coordination*), l'introducteur (*voici, c'est..*,) **motsphrases** (*oui, naturellement...*). En ce qui concerne la syntaxe de la phrase, nous avons procédé le problème sous l'angle discursif. C'est-à-dire que, par exemple, à propos de la distinction phrase simple/phrase complexe, nous insistons plutôt sur la valeur discursive de ces deux types de phrases dans leur usage. Ce faisant, nous espérons éviter aux apprenants l'habitude d'employer les phrases simples chez les

uns et les phrases complexes chez les autres. D'autre part, nous pensons que le texte est le meilleur moyen pour illustrer l'usage de tel ou tel phénomène linguistique; C'est pourquoi, dans nos cours, les faits de langue sont présentées dans des extraits qui servent de textes d'amorce ou textes d'exercices.

4. En guise de conclusion

Le fait de présenter les apports du travail du linguiste à celui du pédagogue ne veut pas dire que le deuxième puisse appliquer tel quel le travail du premier. Bien qu'il y ait des apports de la linguistique à la pédagogie, tout pédagogue sait qu'on ne peut pas appliquer tels quels les résultats de l'étude sur la langue à son enseignement. D'ailleurs, apprendre une langue étrangère ne consiste pas seulement à apprendre des règles de grammaire de cette langue mais il faut aussi connaître les règles d'usages parce qu'il est certain que le savoir théorique et le savoir-faire sont différents. « Ce n'est pas avec un manuel théorique qu'on apprend à nager, à danser, à monter à cheval ou à conduire une voiture ; connaître les règles et savoir les appliquer spontanément sont deux choses différentes » a remarqué C. Rojas (1969).

Cette constatation nous conduit à procéder notre cours surtout de lui de grammaire dans le sens d'assimilation de ses deux règles, c'est aussi, nous le croyons, la tendance dominante des grammaires de référence et des grammaires scolaires .

Bibliographie sélectionnée

ANTOINE.G et CHAURAND.J (dir)., (2000) : *Le français dans le monde* N° 2, éd CILF,Paris.

CHARAUDEAU.P (1992) : *Grammaire du Sens et de l'Expression*, HACHETTE, *éducation.*

TOMASSON.R (1998) : *Pour enseigner la grammaire*, DE LA GRAVE.

DANS LE MONDE n° 65 juin Hachette, Paris, pp. 50-57.

ETERSTEIN.C et LESOT.A., (1991) : *Pratique du français*, HATIER, Paris.

ROJAS, C., (1969) : « L'enseignement de la grammaire » dans LE FRANÇAIS

ROULET, E., 1980) : *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*,

Hatier/CREDIF, Paris, Coll. LAL.

WILMET. M., (1998) : *Grammaire critique du français* 2ème éd HACHETTE *Supérieure*

DUCULOT.

GRAMMAIRE, IMPLICITE ET EXPLICITE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Alain Coïaniz

L'activité grammaticale des méthodes audio-visuelles est caractérisée par l'implicite. Ce concept est compris :

> « …par opposition à une forme d'enseignement qui fait passer l'assimilation des formes et des structures linguistiques par l'explication ou l'exposé des règles ou des principes théoriques, et qu'on qualifie **d'explicite**, on parle d'enseignement implicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phrases considérées à la fois comme des archétypes du discours visé et des étapes sur le chemin de sa découverte. »
>
> (Dictionnaire de didactique des langues)

Le rapprochement est immédiatement opéré avec l'acquisition de la langue maternelle dans la suite de la définition, mais on spécifie cependant les différences entre les situations, de l'étudiant étranger, d'une part, du natif, d'autre part. L'accent est mis sur le fait qu'**implicite** ne signifie pas **a-systématique**, bien au contraire.

Ce caractère de l'implicite, qui est une caractéristique de l'enseignement et non pas de la discipline (ainsi parler de grammaire implicite ou de grammaire explicite n'a guère de sens, tout au plus pourrait-on parler de grammaire explicitée ou implicitée), défini par rapport à un discours dont on vise à acquérir la structure au moyen de ces étapes que sont les structures proposées à l'apprenant (le plus souvent ce discours est en fait tout simplement la **langue**, le système, et non pas **un** discours privilégié), ce caractère donc est régulièrement souligné par les didacticiens. GRANDJOUAN[1], parle de « gammes » associées à une progression rigoureuse, GIRARD[2] insiste sur

[1] J.O. GRANDJOUAN : « Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers », DIDIER, Paris, 1970, p. 48 et sv.

[2] D. GIRARD : « Linguistique appliquée et didactique des langues ». A. COLIN-LONGMAN, Paris, 1972, p.49

l'aspect béhaviouriste de l'apprentissage, de même que GUENOT[3], ainsi que BESSE[4], BOYER[5].

Cependant, plusieurs questions soulevées au hasard des exposés ou des articles restent en suspens : le concept d'activité grammaticale déployée par un apprenant de français langue étrangère recouvre des acceptions diverses, l'implicite est une approche grossière de la réalité complexe qu'est le processus langagier dans la casse, avec pour support une méthode audio-visuelle, et la censure normative reste mal définie. Cette dernière, parfois un peu hâtivement renvoyée, sur le plan pédagogique, au musée des réalités réactionnaires de la tradition est, d'une part indispensable – sous quel nom qu'elle apparaisse – au professeur qui n'enseigne pas **tous** les français, et demeure, différemment appréhendée, sous des concepts comme celui de l'**acceptabilité**, qui semblent recueillir les faveurs des pédagogues (BOYER) malgré les doutes de CHOMSKY[1]. Nous voudrions maintenant tenter d'éclairer ces deux aspects.

1. La grammaire

1.1. Elle est habituellement conçue comme la description d'un état de langue, ou comme prescription des formes à utiliser, à l'exclusion d'autres. Dans le premier cas, le linguiste tente de rendre compte du **système** qui sous-tend la diversité de la parole (l'accidentel, selon SAUSSURE), ce qui implique deux choix : celui de la sélection des faits de parole à prendre en considération[2], et celui du « regard théorique » porté sur l'objet qui ne met à jour que ce que la théorie se propose de découvrir, évidence qu'il semble bon de rappeler en

[3] J. GUENOT : « Clefs pour les langues vivantes ». SEGHERS, Paris, 1964, p.71 et 125

[4] H. BESSE : « In primeras jornadas pedagogicas sobre la ensenanza del frances en Espana » Barcelone, 1976, p.40 et 65

[5] H. BOYER : « in primeras jornadas… » p.30 et sv. Et Travaux de Didactique n°1, Université Montpellier III, 1979

[1] « Je suis franchement assez sceptique sur l'intérêt que peuvent avoir, pour l'enseignement des langues, les découvertes que l'on a faites jusqu'ici dans les domaines de la linguistique et de la psychologie ». (N. CHOMSKY, « Linguistic theory ». Conférence prononcée à la Northeast Conference de 1966, rapportée par D. GIRARD, ouv. cité p.20)

[2] A ce propos, on peut citer l'exemple de méthode figurant dans l'Introduction aux deux premiers tomes de la « Grammaire Structurale du Français », de J. DUBOIS, (Larousse, Paris). Notons que la méthode du corpus donne une allure de scientificité mais ne résout rien. Quand on a un corpus **achevé** (?) on tente de retenir les traits systématiques (où commence le système, où finit l'accidentel ?) mais, en fait, c'est un **principe** : quel linguiste a effectivement appliqué cette méthode du corpus ?

sciences du langage, où le « gadget théorique » obscurcit souvent le bon sens de l'analyste qui confond la réalité de l'objet avec la description produite par l'application de la théorie[3]. Prescription de formes à utiliser exclusivement, elle définit par avance et extérieurement à son objet un mode de communication jugé seul acceptable.

1.2. Elle peut être présentée comme la description de la compétence d'un

[3] Voir à ce propos l'article de JM PRIEUR in Travaux de didactique n°1, CFP, Montpellier III, 1979.

plus le linguistique que ne l'intéresseraient les caractéristiques du discours de toute autre personne, et beaucoup moins que ne le feraient les caractéristiques qui sont communes à tous les locuteurs. » (p.26)

- libération enfin d'une habitude de **connaissance réflexive**, subordonnant toute activité à une compréhension grammaticale, suivie d'exercices de vérification. Bloomfield le souligne :

> « L'étudiant qui apprend sa première langue étrangère à l'âge de la Faculté, ou plus tard, a toute chance de substituer l'analyse à la simple répétition, et d'affronter ainsi à mi-chemin le professeur incompétent qui parle de la langue au lieu de l'utiliser. (…)
> Entre temps, ils ont maintenu en vie le schéma du XVIIIème siècle de la doctrine pseudo-grammaticale et de la traduction par devinette. » (p. 476)

Pas de traduction donc, la langue est une somme d'habitudes et « chaque forme présentée devrait être répétée bien des fois. » (Bloomfield, p. 476).

Oral, communication, acquisition des caractéristiques linguistiques communes à tous les locuteurs de façon naturelle[1], par automatisme, voilà qui permet la mise en train d'une didactique rénovée, articulée sur une science du langage exigeante, rigoureuse, débarrassée de ses soumissions à l'histoire ou à la philosophie.

C'était néanmoins pour la didactique, accepter un nouvel asservissement. En effet, l'oral du linguiste, on l'a vu, n'est pas l'oral réel mais le terrain où il constitue son corpus, dont il décrit le **système** sous-jacent, les régularités.

La **communication** dont il fait état est un concept opératoire qui lui permet de distinguer le pertinent et représente **une** des fonctions du langage. Ainsi, A. MARTINET :

> « La fonction essentielle de cet **instrument** qu'et une langue est celle de **communication** » (« Eléments de linguistique générale » A. Colin, p.9)

[1] BLOOMFIELD « Le langage » p.33
Voir à ce propos l'article de S. MOIRAND, in « Langue Française » n°24, décembre 1974 : « Audio-visuel et enseignement du français », Larousse, Paris, p.5 et sv. Et F. FLAHAULT : « La parole intermédiaire » Editions du Seuil, Paris, 1978, Chap.1 : « sur les fonctions du langage ».

L'étude des autres fonctions revient au psychologue. Ce concept de communication permet à la théorie d'évacuer ce qui ne sert pas cette fonction. La complexité de l'acte de communication n'est jamais ici

C'est reconnaître clairement cette confusion grammaire décrite = grammaire intériorisée. Or, rien ne permet d'affirmer, en l'état actuel des choses, qu'un modèle grammatical rende mieux compte qu'un autre de l'activité de production ou d'acquisition d'énoncés. Les structuralistes, BLOOMFIELD en particulier, prenaient grand soin de situer leur objet en laissant à la psychologie le problème de l'acquisition et de la production[1], CHOMSKY, dans un mouvement englobant, embrasse les deux concepts de grammaire décrite et de grammaire intériorisée.

Cette erreur est particulièrement néfaste pour l'enseignement moderne, qui vit encore, bien que moins qu'autrefois, dans l'attente d'un secours théorique qui lui proposerait **la** description[2]

1.3. De plus, notons que ce concept de grammaire recouvre de plus un enseignement « grammaticalisé », nous voulons dire par là une organisation des éléments de la langue avec le but de les faire mieux (= plus vite et plus facilement) acquérir par un public donné, et ce de manière implicite :

« Il faut un enseignement **gradué** selon une progression allant du simple au complexe et du fondamental au secondaire (du plus fréquent au plus rare, et du général au particulier) »[3]

---

[1] Ce qui en fait n'empêcha nullement, dans la pratique, la confusion de la grammaire décrite avec la grammaire intériorisée, l'utilisation que l'on fit d'une structure syntaxique dans un exercice de mécanisation, (cf. les exercices structuraux) présuppose cette réduction d'une grammaire à l'autre et implique qu'une mécanisation des structures décrites (structures superficielles dans la terminologie chomskyenne) conduise nécessairement à la connaissance implicite de **la** grammaire de la langue cible. Est donc importante l'introduction de Bl. N. GRUNIG in « Pour la définition d'une grammaire d'enseignement » (Langue étrangère) – « De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue » ss dir. De J. MARTINET, PUF Paris, 1974 p. 213 : « Ce qu'on entend par langue dépend évidemment des théories linguistiques, puisque chaque théorie linguistique peut être considérée comme un système d'hypothèses sur la forme des langues. »

[2] Ce que distingue H. BESSE : « la grammaire d'une langue n'est jamais réductible aux modèles qui prétendre en rendre compte, si bien que la connaissance d'un modèle ne coïncide pas avec la connaissance de la grammaire de la langue qui est le but de l'apprentissage. » in Primeras jornadas pedagogicas sobre la ensenanza des frances en Espana, Barcelone, 1976, p. 40

[3] C. ROJAS : « L'enseignement de la grammaire » in Guide pédagogique pour le professeur de français, Revue « Le Français dans le Monde » n° 65, Juin 1969 p.50. Est-ce utile de relever la contradiction **utile (**fréquent) vs **secondaire** (moins fréquent) et **difficile** (fréquent) vs **plus facile** (moins fréquent) ? Le français fondamental montre que les mots grammaticaux et les verbes irréguliers, d'emploi difficile, les lexèmes à sens contextuels nombreux sont fréquents – donc utiles –

Ce concept de progression suppose, de manière implicite, que la description grammaticale pour laquelle on a opté 1) fournisse une description des micro-systèmes grammaticaux telle que leur présentation (implicite ou explicite) favorise l'acquisition 2) permette d'organiser le matériel pour l'acquisition (voir note 3 ci-dessus).

alors qu'un mot rare, de sémantisme restreint (ex : anachorète) est d'un emploi plus facile, mais certainement est moins utile…

Il est bien évident que toute méthode d'enseignement doit s'appuyer sur une description de la langue et organiser les éléments décrits en vue de leur acquisition. Mais il nous a semblé essentiel de souligner la confusion manifestée tant pédagogiquement que théoriquement sur ce problème.

1.4. Enfin, la **grammaire** recouvre également l'enseignement d'un modèle grammatical à l'aide d'une métalangue : il y a donc bien lieu, dans les faits, d'opposer grammaire implicitée et grammaire explicitée[1], mais de manière plus nuancée qu'on a pu le faire jusqu'ici, en tentant d'éclairer ce qu'exige la méthode d'enseignement utilisée, de la part de l'apprenant.

2. Grammaire, implicite et explicite

L' »entrée » d'un étudiant dans une méthode audio-visuelle est un peu pour lui l'entrée dans un temple où de vivants piliers lui adressent de bien confuses paroles. Les images à décoder, leur rapport aux messages, la signification, pour certaines de ces méthodes, des signes diacritiques, surcodant l'image, les exercices structuraux qui tentent d'imprimer dan ssa mémoire que « les mots **comme** « lui » se placent avant les mots **comme** « donne » dans les suites **du genre de** « je lui donne » » , les remarques en gras du type de « je vois **la** maison « je **la** vois » concourent bien à mettre en place une activité dans son aspect d'**énoncés**, sans métalangue, mais il reste à voir ce qui se passe réellement pour l'étudiant soumis à ce régime.

Il est possible de caractériser l'activité proposée par de telles méthodes aux apprenants, en disant que tout l'effort vise à faire acquérir – sans prendre parti sur le bien-fondé des techniques d'acquisition ni sur leur succès – des micro-systèmes

[1] Bien que H. BESSE souligne fort justement « que les techniques implicites (et tout particulièrement celle des exercices structuraux) ne diffèrent des techniques explicites qu'en apparence et qu'elles conduisent toujours à imposer à l'apprenant un modèle grammatical métalinguistique. Il s'agit, la plupart du temps, d'enseigner de manière implicite un modèle grammatical et non d'un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère » in Primeras jornadas…(ouv. cité) p.40. Dans les études de linguistique appliquée n° 25 Janvier-Mars 1977, Didier, paris, p. 17, il reprend cette affirmation : « il s'agit, en fait, à travers des techniques diverses, (gestuelle, jeux, exercices structuraux, tableau de feutre, etc.) d'enseigner implicitement et/ou explicitement, une fois de plus, une description ou une simulation (ici de l'anglais) en laissant entendre qu'elle est l'équivalent du système de règles intériorisé (par les anglophones). « Ainsi, les didacticiens prennent-ils conscience de cette confusion grammaire intériorisée / grammaire décrite dont nous traitions ci-dessus, ici à propos de « Behind the words » du groupe Charlirelle et dans ELAN n° 25 toujours, p. 21, BESSE insiste : « il ne s'agit que d'une modernisation de la vieille technique d'enseignement inductif (des exemples à la règle) dont on a censuré l'explicitation terminologique ».

grammaticaux d'une manière progressive (atomisation de la difficulté justifiée par cette pédagogie du succès obligé) et

isolément (principe de l'abord de difficultés par étapes). Certes, l'apprenant ayant peiné sur un exercice structural ne dispose pas de la métalangue lui permettant de **nommer** les composants de son activité linguistique, ni d'en **comprendre** le mécanisme (ce qui n'en est souvent que plus irritant pour lui d'ailleurs) mais il lui est possible (c'est en fait la finalité de cet exercice) de **conceptualiser**[1] ce micro-système grammatical. Rien de semblable en ce qui concerne l'acquisition de la langue maternelle, où la répétition d'une structure (je joue aux billes / à chat-perché / au gendarme et aux voleurs) ne pourrait qu'être fortuite, ludique – invraisemblable. L'acquisition naturelle n'offre jamais de situations didactiques, nous voulons dire de rencontres de réalités de communication et de mécanismes linguistiques liés et répétés conjointement et conduisant à cette conceptualisation. Ainsi, le concept de « enseignement implicite de la grammaire » compris comme absence de formulation métalinguistique recouvre en fait deux réalités très différentes que l'on peut rappeler schématiquement ainsi :

Grammaire implicitée	
m.-s.g. non conceptualisé	m.-s.g. conceptualisé
apprentissage naturel	Apprentissage didactique

[1] Il faut qu'il soit bien clair que « conceptualiser » pour nous ne signifie pas conscientisation métalinguistique du processus langagier inclus dans l'exercice, sinon l'opposition implicite / explicite correspondrait à une réalité pédagogique ; « conceptualiser » est à entendre comme le fait de rassembler les éléments d'un micro-système grammatical (de « donner à prendre » un ensemble organisé selon une loi). On voit que la pédagogie des langues étrangères va du système à l'application (malgré ses prises de positions), à l'inverse de l'apprentissage de la langue maternelle où l'enfant est **d'abord** aux prises avec la réalité linguistique, dont on peut supposer qu'il abstrait des éléments systématiques peu à peu. Ainsi, l'étude de Ch. P. BOUTON (« L'acquisition d'une langue étrangère », Klinsksieck, Paris, 1974, p.169) n'est-elle pas contradictoire avec notre analyse : « Ce sont des réalisations du discours, telles que les lois même de la communication les façonnent qui ont constitué l'expérience verbale primaire de l'enfant. Ces réalisations se sont imposées à lui d'une manière globale sans que les sujets parlants qui composent le milieu verbal de l'enfant aient essayé de les limiter ou de les réduire aux dimensions du système…
Toutes les méthodes d'enseignement des langues étrangères montrent que pour l'acquisition d'une langue seconde la démarche est régulièrement inverse. On part du système pour arriver au discours. »

Remarquons que l'apprentissage naturel finit, bien évidemment, par faire aboutir l'enfant à la maîtrise de sa langue maternelle. Qu'il y ait conceptualisation par rapprochement de structures de phrases est soutenable, d'abord de façon fautive (il grandira il mourira, il courira). Il s'agit, en fait, dans notre remarque, de m.-s.g. donnés **pour** la conceptualisation, préparés et agencés de telle sorte que l'esprit puisse les saisir dans leurs relations.

Nous opposerons donc plutôt que grammaire implicitée / explicitée, grammaire conceptualisée / grammaire non conceptualisée.

L'activité d'explicitation, ensuite, implique une **formulation métalinguistique**, et, sans préciser maintenant l'ordre de ces deux activités, la **conceptualisation** du m.-s.g. On pourra également résumer ceci en un tableau :

Grammaire explicitée	
conceptualiser	formuler
(1)	(2)

L'ordre 1 – 2 correspond à la démarche la plus fréquente actuellement qui consiste à partir du **connu pratiquement** (le manipulé) pour aller vers la formulation de la loi que le sous-tend.

L'ordre 2 – 1 répond à la tradition règle ⟶ application, vérification de la compréhension. Ce qui suppose que l'on étudie le problème de la règle, de la faute, et du statut du professeur dans cette dernière alternative. Or, les méthodes audio-visuelles proposent une activité qui s'arrête à la conceptualisation : on ne s'étonnera donc pas du besoin manifesté par les étudiants d'une **formulation** naturellement issue de cette activité, formulation qui leur est pourtant refusée[1], et qui les conduit à des généralisation hâtives de systèmes, ou à des comparaisons avec leur langue maternelle, quand ce n'est pas à des « enquêtes » individuelles dans les manuels de grammaires qu'ils peuvent avoir à leur disposition, dont la plupart ne répondent pas, ou mal, à leur attente.

On préfèrera, pour les raisons que nous venons d'évoquer, parler de :

grammaire formulée / grammaire non formulée

grammaire conceptualisée / grammaire non conceptualisée

[1] H. BESSE (Primeras jornadas…ouv. cité, p. 70 et sv.) rappelle que l'explicitation n'est pas rejetée systématiquement dans la méthodologie structuro-globale, mais qu'elle doit venir « à son heure » et se fonder sur du **connu**, ce qui rejoint le point de vue que nous avons exprimé ci-dessus.

ou, si l'on veut :

g r a m m a i r e		
non conceptualisée (1)		conceptualisée (2)
non formulée (3)		**formulée** (4)

On remarquera que la grammaire conceptualisée (2) peut correspondre, en ce qui concerne sa formulation, à une grammaire non-formulée (cas des méthodes structurales).

Dans notre introduction nous avons relevé un second concept qui nous semble bien accueilli par les pédagogues[1], celui d'**acceptabilité**. Il est, à notre avis, à mettre en parallèle avec l'idée de norme que nous n'étudierons pas ici. Comme le signale C. ROJAS[2] :

> « Quelles que soient les réserves formulées par les linguistes à l'égard des grammaires normatives, il y aura toujours une norme dans la classe de langue ».

Le problème posé est le suivant : tel énoncé est-il :

a) – grammatical / a-grammatical b) – acceptable / inacceptable ?

2.1. La grammaticalité

Pour CHOMSY, un énoncé est grammatical quand un locuteur natif le considère comme appartenant à la langue et respectant les règles de celle-ci. On ne reviendra pas sur le caractère « introspectif », subjectif, de ce jugement. Qu'on admette « j'ai vu rien » (DDL) comme grammatical peut s'admettre, que dira-t-on de « j'ai vu rien du tout », de « tu viens avec ? », de « viens qu'elle dit » ? etc.

La cohérence grammaticale dépend certes de l'idiolecte considéré, ou d'un idiome circonscrit situationnellement (emploi de tel niveau de langue ou de telle forme discursive dans telle situation). On en vient à parler alors de grammaire décrivant les

[1] A. LAMY : « Propositions d'outils pour une grammaire du Français langue étrangère » Le Français dans le Monde n° 111, p.6 et H. BOYER : « Sur la problématique grammaticale » in travaux de didactique n°1, Montpellier III, 1979.

[2] article cité, p.53

variations (tenues pour grammaticales dans le cas que nous considérons) par rapport à la langue (à l'usage le plus vaste, le plus neutre, fondamental[3]).

2.2. L'acceptabilité

L'acceptabilité présente les mêmes caractéristiques soit d'introspection et de subjectivité, soit de référence à un emploi précis de la langue, en fonction de multiples paramètres : dire qu'un énoncé est acceptable / inacceptable implique 1) qu'on le repère dans son énonciation2) qu'on le repère dans son contexte (linguistique et situationnel). C'est évidemment un concept qui relève de la **performance** (alors que la grammaticalité appartient, pour CHOMSKY, à la **compétence**). Tentons de spécifier ce que recouvrent les idées de repérage contextuel et situationnel dont nous venons de faire mention.

-

1 – *Repérage situationnel*

Nous devons considérer :

- **L'homogénéité socio-culturelle** : il peut être tout aussi inacceptable d'utiliser un imparfait du subjonctif dans une cour de ferme qu'un « malgré que j'te l'ai dit » dans un conseil d'université
- **Les conventions relationnelles** : il est convenu qu'on ne s'adresse pas au cardinal comme à son collègue de bureau. Ce qui pose d'ailleurs la question des images de soi que l'on donne à prendre : soit l'on respecte ces conventions et l'on apparaît linguistiquement selon l'attente de l'interlocuteur, ou l'on brise cette attente en produisant une image linguistique de soi déviante par rapport aux types conventionnels[1].
- **Les conventions discursives** (contraintes exercées par les situations réelles – émission / réception – et de communication sur le discours). Construire une lettre de demande d'autorisation d'absence pour un fonctionnaire implique le respect de certaines règles discursives.

[3] ce qui pose un autre problème : qu'est-ce qui revient à la langue et qu'est-ce qui revient à la parole dans cette description ?

[1] la sanction est manifestée dans des expressions du type : « mais pour qui se prend-il ? » ou au contraire : « il pourrait quand même faire attention à sa façon de parler, avec le poste qu'il a ». Un préfet ne peut adopter le langage des voyous, même s'il parle à des voyous, moins encore à la télévision…

2 – *Repérage contextuel*

Nous parlerons ici d'**homogénéité contextuelle** (lexicale ou grammaticale) : il s'agit des ruptures brutales, dans le discours, qui peuvent rendre un énoncé inacceptable. Ainsi l'élément souligné dans ce qui suit :

- « Ben moi, mon vieux, j'aurais souhaité qu'il **revint**. »

ou

- « Encore eût-il fallu qu'il Ø l'oublie pas. »

C'est ainsi sur deux plans que l'acceptabilité doit être considérée.

- **Contexte linguistique**
- **Plan syntagmatique**

« Se pourrait-il qu'il Ø vienne pas ? »

- **Plan paradigmatique**

« - Se pourrait-il que tu me | foutes la paix ?
| laisses en paix ?

- **Relations situationnelles**
- **Homogénéité socio-culturelle**

Conventions relationnelles et discursives

L'**explicitation** qui est une des composantes de ce processus d'enseignement de la grammaire mérite qu'on s'attarde un peu plus longuement sur ses présupposés.

3 – Les présupposés de l'explicitation

Lors de l'activité d'explicitation, les unités grammaticales sont perçues selon trois dimensions : leur **linéarité**, leur **discontinuité**, leur **sémantisme**.

La discontinuité impose des contiguités linéaires, non superposables aux rapports syntaxiques, eux-mêmes différents des relations sémantiques. Ces phénomènes, difficilement conceptualisables par les élèves français, viennent interférer dans le cas d'un enseignement du français langue étrangère, avec les habitudes perceptives du

public concerné. Il nous a semblé important de situer le problème de l'activité grammaticale, d'une part, par rapport aux différentes composantes décrivant l'acte pédagogique, mais aussi, et d'une façon plus sommaire, car nous ne prétendrons pas ici procéder à une étude psychologique qui déborderait notre propos, par rapport aux mécanismes perceptifs élémentaires qui viendront nécessairement prendre place dans le processus cognitif.

Nous examinerons ci-dessous les attitudes qu'impose cette activité grammaticale et les implications dans le domaine de la perception qu'on peut y reconnaître.

a) L'activité de réflexion grammaticale opère sur des unités écrites : elle impose donc la transformation du **continu** de l'oral en **discontinu** écrit. Elle pose le problème de la perception d'unités différentes de celles de l'oral et le repérage peut, dans la langue étrangère, ici le français, apparaître comme difficile, compte tenu du phénomène de préperception. Ainsi, un Mossi plaçant la modalité nominale après le nom (baagha : chien, baagha wâ : le chien) cherchera après le nom en français la trace de cette même modalité (qui le conduira à produire des énoncés fautifs du type : ce chien-là)

b) Il est nécessaire, d'autre part, de **prendre conscience de groupements**, de **systèmes**, et là encore les facteurs antécédents de la perception vont intervenir, l'étudiant ayant tendance à percevoir essentiellement ce qui constitue un système dans sa langue maternelle, à rapprocher des éléments linguistiques du français, de natures ou de fonctions différentes, mais remplissant des fonctions identiques dans sa langue. Un autre élément psychologique important est la loi de **clôture** qui tend à favoriser la perception d'ensembles clos : l'étudiant, afin de consolider son analyse grammaticale, déroutante pour lui, aura tendance à clore prématurément les micro-systèmes grammaticaux du français. Ainsi, « je pense à lui » sera aligné sur « je lui parle » en « je lui pense », « le voilà » sur « c'est lui » en « voilà lui », etc. Enfin, il peut y avoir, malgré l'explicitation, **distorsion** entre

la **signification reconnue** et la **signification initiale** : c'est le « placage » d'une signification induite de ce qui est connu, en français, ou par analogie avec la langue maternelle.

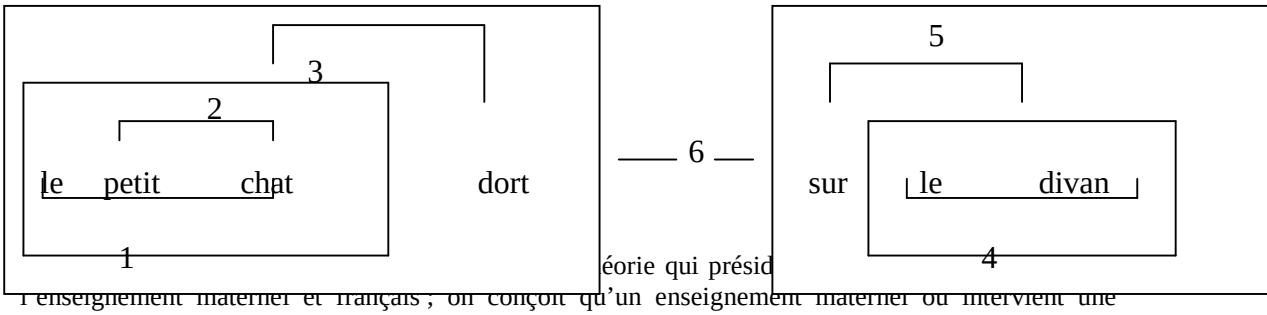
Ces systèmes auxquels aboutit la réflexion explicite en grammaire sont évidemment des constructions théoriques[1] qui ne sont pas immédiatement perceptibles dans la linéarité du texte.

Il faut, pour paraphraser Guillaume, d'abord les avoir bien compris pour bien les voir, d'autant plus qu'un même micro-système peut en français différer de l'oral à l'écrit.

Les phénomènes de **proximité** linéaire peuvent interférer avec la nécessité de saisir des systèmes, saisie dont la difficulté sera encore accrue par la clôture et la symétrie relatives.

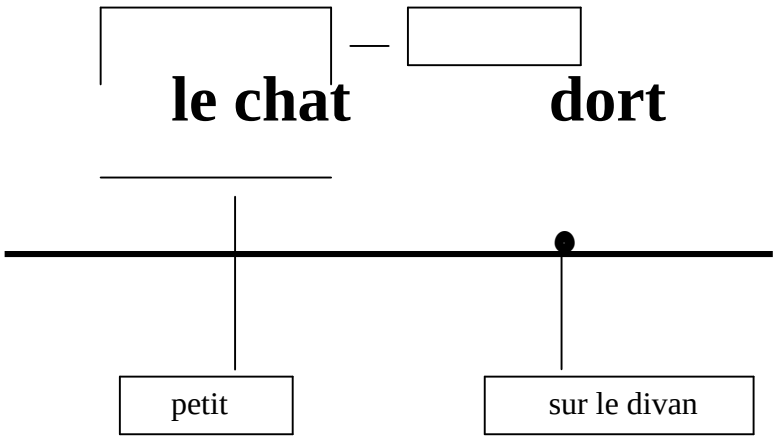
Ainsi, partant de l'énoncé : « le petit chat », l'étudiant peut inférer qu'il existe en français un système adjectival dont la distribution syntaxique impose l'antéposition au substantif. Ceci au plan formel. En ce qui concerne le sémantisme (des temps, des modes, des aspects, ainsi que la perception des situations), le rôle des éléments culturels est prépondérant.

c) Il faut, d'autre part, reconnaître des **hiérarchies**, évidemment dissemblables d'une langue à l'autre, et de plus, contredisant la linéarité discursive. Il est certain que passer de cette continuité linéaire à la hiérarchie, par regroupement de termes reliés selon des schémas inapparents implique une activité intellectuelle assez considérable : ainsi, une phrase telle que : « le petit chat dort sur le divan » ne compte pas moins de six relations, que l'on peut grossièrement marquer comme suit :



[1] La théorie qui préside à l'enseignement maternel et français ; on conçoit qu'un enseignement maternel où intervient une théorie « traditionnelle » de la grammaire rende plus difficile d'aborder le français par le biais, par exemple, d'une étude empruntant sa démarche à la linguistique fonctionnelle. Contrairement à ce qui a été fait jusqu'il apparaît donc comme utile de prendre en considération , lors des choix à opérer pour enseigner une langue étrangère, les conditions d'enseignement de la langue maternelle.

ces relations, déjà difficiles à percevoir, doivent encore être hiérarchisées : (1) est une relation de solidarité, (2) accessoire (3) de solidarité comme (4), (5) de sélection, (6) indique une relation de déterminant de phrase. Si l'on convient, dans une représentation hiérarchisée, de laisser sur un même plan les éléments indispensables au fonctionnement a) du groupe b) de l'énoncé et de relier les termes en rapports de détermination, enfin de rattacher les déterminants de phrase au symbole de séparation des deux niveaux d'éléments de la phrase (en l'occurrence une ligne pleine), on obtient une visualisation plus claire des difficultés que rencontrent un étudiant dans l'explicitation :



d) Enfin, l'explicitation requiert bien sûr le recours à une **métalangue**, activité complémentaire à celle de hiérarchisation[1]. Cela suppose de la part de l'apprenant un détachement de la linéarité du discours et l'accession à la possibilité de considérer la langue non plus comme un **outil,** un instrument, mais un **objet.**

[1] L'activité métalinguistique, pour ne pas limiter la réflexion grammaticale à un jeu de nomination doit nécessairement s'accompagner de cette réflexion sur les relations phrastiques.

Conclusion

Définir la grammaire comme « une théorie de la langue » théorie de la production d'un Emetteur idéal, ou « système » sous-tendant le divers de la parole, de l'usage, revient toujours, non seulement à se limiter à la phrase comme unité supérieure, mais encore – et dans le meilleur des cas si l'on fonde cette appréciation sur les manuels de grammaire – à décrire des systèmes tels que l'interrogation, la négation, l'emphase, la pronominalisation, etc… Evidemment, décrire ces activités syntaxiques, c'est déjà décrire les manipulations possibles auxquelles donne lieu le système. Mais est-ce décrire le fonctionnement véritable de la communication, que celui-ci soit traité en termes de distribution, de transformation ou de fonctions ? On peut en douter. Prenons un exemple : supposons un enseignement de langue fondé sur les principes les plus actuels de la linguistique structurale : notre étudiant, ayant bénéficié d'une pédagogie idéale, maîtrise parfaitement la taxinomie du français, possède la compétence de « produire et de reconnaître des phrases jamais entendues par lui » ; il connaît toutes les subtilités de la transformation négative, les distributions différentes de « rien » et de « personne » en position objet direct avec les temps composés, les limites des règles (« nul » sujet mais non objet) ; or, s'il se présente un énoncé fort commun du type de :

« - Il est pas mal ce film… »

notre étudiant n'éprouvera aucune difficulté à décoder ce message comme P + négation portant sur le prédicat. Peut-être ajoutera-t-il :

« - Moi, je dirais plutôt qu'il est assez bon… »

et on le surprendra beaucoup en lui rétorquant :

« - Mais c'est ce que je viens de dire ! »

On peut multiplier les exemples :

L'interrogation manifeste la question, mais aussi la déclaration (avoir des modalités à préciser) :

« - Pourquoi tout est-il si compliqué ? »

La déclaration, quant à elle, dit tout aussi bien un état de fait qu'une demande :

« - J'ai soif. »

Pour la négation, si elle donne forme à un refus ou à une opposition, elle est aussi atténuation :

« - Tu ne veux pas te pousser un peu ? »

« - Il n'est pas très malin… »

On a donc deux voies possibles :

1. Décrire les micro-systèmes grammaticaux dans des discours en situation. Comment être assuré, dans ce cas, de répertorier toutes les valeurs de ces m.-s.g. ?
2. Décrire des discours répertoriés en fonction de leur contenu informatif, avec un système de variables tel qu'il puisse être possible de rendre compte des variations des micro-systèmes grammaticaux. Cela pose évidemment le problème de la typologie des discours, en situation, c'est-à-dire confrontés à des finalités différentes, dans des registres différents.

Les questions sont nombreuses, les ruptures importantes dès que l'on aborde le discours, qui met en jeu la communication dans ce qu'elle a de réel, et non plus d'idéalisé à la façon des structuralistes, affirmant ce caractère pour le transmettre à une analyse ultérieure… Les rapports de l'Emetteur et de la situation, de l'Emetteur et du social[1], les affrontements, le sous-entendu, aussi signifiants dans le discours que le sens véhiculé par le signe, se développent avec insistance et nul plus que le pédagogue n'y est sensible.

LJ. CALVET (ouv. cité p.86) insiste sur ce que le concept de communication a de désincarné pour le linguiste :

> « …En fait, un énorme quiproquo pèse sur cette notion de **communication**… Ce qui se trouve derrière le terme même de communication n'a rien à voir avec l'acte effectif de communication, au cours duquel apparaît le fait linguistique en contexte. Car la communication implique que l'on parle à quelqu'un, vers quelqu'un,

[1] LJ. CALVET (« Pour et contre Saussure » Petite Bibliothèque PAYOT, Paris, 1975) insiste essentiellement sur les voies sociologique et psychanalytique afin de dépasser le point de vue « singulièrement pauvre » de la linguistique de la langue. (p.76)

> qu'entre le locuteur et l'interlocuteur il puisse exister des conflits, des relations affectives, des rapports sociaux divers. »

et plus loin (p.110) :

> « Il nous faut alors passer **du code à la production linguistique**, de la phrase nue à la phrase sociabilisée et tenter de cerner les déterminations multiples qui pèsent sur cette pratique sociale, sur cette mise en œuvre sociale du code. »

LJ. PRIETO, de son côté, s'oppose à l'existence d'une linguistique de la parole, en raison de la définition de la parole comme lieu de manifestation de ce qui n'est pas pertinent pour la langue. Or, une science se doit de définir ses pertinences. D'autre part, ce qui n'est pas pertinent pour la structure d'analyse avec laquelle on opère, l'est nécessairement pour une
autre structure sémiotique (LJ. PRIETO « Pertinence et Pratique » Editions de Minuit, Paris, 1975 p.117-118).

Pourtant, le pédagogue travaille essentiellement au niveau de la parole lorsqu'il pose comme priorité la vraisemblance de son enseignement : il est donc en plein cœur de ce problème, et c'est pour cette raison que nous voudrions tenter, dans les pages qui suivent, de proposer une approche de l'acte de communication **à partir** de la langue et de ses réalisations dans des situations, en essayant de mettre en lumière ce qui y est systématisable, la finalité pédagogique de notre réflexion pouvant avoir une fonction unifiante au sein des contradictions et des voies multiples ouvertes par les chercheurs.

Table des matières

- Introduction…… ….01

I. Protocole d'enquête……... 05
I.1 Le questionnaire…… …….. .. 07
I.2 Analyse des résultats de l'enquête…… …….. ..10
II. L'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE…….. 34
II.1 L'enseignement/ apprentissage du FLE au cycle moyen (1ère année moyenne)…….. . 37
II.1.1 L'enseignement du FLE au deuxième palier……..... 38
II.1.2 Le français en 1ère AM…….... 39
II.1.3 Le programme de français en première année moyenne…... 40
II.1.4 L'élève sujet des apprentissages…… 41
II.1.4.1 L'autonomie de l'apprenant……...…….....43
II.1.4.1.1 Connaître l'apprenant d'aujourd'hui…… 45
II.1.4.1.1.1 Les lignes de force du portrait de l'apprenant d'aujourd'hui…… …. 45
II.1.5 Objectifs de l'enseignement du FLE en 1ère année moyenne…… … 47
II.1.5.1 Profil d'entrée… ……..... 48
II.1.5.1.1 Compétences en compréhension orale et en expression orale……...48
II.1.5.1.2 Compétences de lecture …… 49
II.1.5.1.3 Compétences en expression écrite…… …… 49
II.1.5.1.4 Compétences linguistiques…… ……..... 50
II.1.5.2 Profil de sortie…… ……. 51
II.1.6 Organisation de l'enseignement/ apprentissage du FLE en 1ère AM.....52
II.2 La notion de la grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE … …….. 55
II.2.1 Grammaire active/ passive …… …. 55
II.2.2 Grammaire contextualisée/ décontextualisée …… …. 56
II.2.3 Grammaire de l'oral/ de l'écrit…… …… … ….. 57
II.2.4 Grammaire de la langue/ de la parole…… … … 57
II.2.5 Grammaire déductive/ inductive…… …… …… ... 58
II.2.6 Grammaire explicite/ implicite…… …… .. 58
II.2.7 Grammaire interne/ externe…… …… .. 60
II.2.8 Grammaire normative/ descriptive…… …. 60
II.2.9 Grammaire structurale/ générative/ énonciative…… . 61
II.3 La grammaire du FLE ……... 64

II.3.1 La grammaire en 1AM…… ……64
II.3.1.1 Objectifs……...64
II.3.1.2 Contenus…… …….. 64
II.3.1.3 Méthode……... 65
II.3.1.4 Evaluation…… …….. 66
II.3.1.5 Préparer et réaliser la leçon de grammaire…… ……. 67
II.3.2 La conceptualisation grammaticale en classe de FLE ……. 68
II.3.2.1 Les étapes de la conceptualisation grammaticale ou la grammaire par la démarche active de découverte…… …. 68
II.3.2.1.1 Première étape : l'observation du phénomène…… ….... 69
II.3.2.1.2 Deuxième étape : la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses…… . 69
II.3.2.1.3 Troisième étape : la vérification des hypothèses…… ... 69
II.3.2.1.4 Quatrième étape : la formulation de lois de régularités ou de règles et l'établissement de procédures…… …… 70
II.3.2.1.5 Cinquième étape : une phase d'exercisation …… … 70
II.3.2.1.6 Sixième étape : le réinvestissement contrôlé… ……. 71
III Propositions didactiques……... 72
III.1 Rappel des phases importantes dans la conceptualisation grammaticale…….. 74
III.2 Pratiques grammaticales : approches et procédures didactiques en conceptualisation……... 74
III.3 Définition des différents types d'exercices de grammaire en phase d'appropriation …… 75
III.4 Déroulement type d'une conceptualisation grammaticale .. 77
III.5 Exemple d'une séance de conceptualisation grammaticale autour de l'article défini, indéfini…….. 81
- Conclusion …… …… 87
- Bibliographie……. 91
- Sitographie…… ……. 98
- Annexes……..... 99
- Table des matières…… …… 131

Résumé :

Notre mémoire a pour intitulé « Remédiations pour l'enseignement /apprentissage de la grammaire en classe de FLE : le cas de la première année moyenne », il s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, il pose la problématique de démontrer dans quelle proportion l'enseignant conscient de ses limites mais aussi de la nécessité de prendre appui sur ce qui lui semble le plus stable dans la langue intègre la grammaire dans le programme de français ?

Dans l'investigation de cette problématique nous nous somme proposer de répondre aux questions suivantes :

- **Quelle est la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques en classe de FLE ?**
- **Quelle grammaire enseigner en classe de FLE ?**
- **Quelles sont les démarches suivies pour la présentation de la grammaire en classe de FLE ?**
- **De quels outils didactiques l'enseignant a besoin pour l'enseignement /apprentissage de cette composante linguistique (grammaire) ?**
-

Mots clés :

Enseignement; apprentissage; grammaire; classe de FLE; didactique de l'écrit.